

Kontaktlærere og elever med psykososiale vansker

En kvalitativ studie av hva kontaktlærere vektlegger i møte med elever med psykososiale vansker og hva de fremhever som utfordringer

Eirin Brenden Pedersen

VEILEDER

Silje Haugland

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap

Institutt for Psykososial helse

Sammendrag

Et høyt antall elever strever med psykososiale vansker i norske ungdomsskoler i dag. Denne masteroppgaven i psykososial helse er en kvalitativ studie som søker kunnskap om kontaktlæreres erfaringer i møte med disse elevene og problemstillingen er: Hva vektlegger kontaktlærere i møte med elever med psykososiale vansker og hva framhever de som utfordringer? Studiens empiri har ledet til valg av teori som i denne oppgaven er relevante politiske føringer og dokumenter. Tidligere relevant forskning inngår også som del av teorien. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av semi-strukturerte intervju av tre kontaktlærere fra to ulike ungdomsskoler. Intervjuene er analysert ved hjelp av tematisk analyse og den vitenskapsteoretiske tilnærming er fenomenologi og hermeneutikk. Resultat viser at kontaktlærere vektlegger trygghet, relasjon, kunnskap gjennom kurs, samt tema knyttet til aktivitetsplikten i opplæringsloven: følge med, gripe inn, undersøke og tiltak. Videre framkommer det i studien utfordringer knyttet til kunnskap, å ivareta arbeidsoppgaver, samt behov for andre yrkesgrupper i skolen. Som konklusjon finner en at kontaktlæreres uttalte vektlegginger og utfordringer i møte med elever med psykososiale vansker bare til dels sammenfaller med politiske føringer og dokumenter.

Nøkkelord: ungdomsskole, psykososiale vansker, kontaktlærer, trygghet, relasjon, aktivitetsplikt, utfordringer

Abstract

A high number of pupils struggle with psychosocial difficulties in Norwegian secondary schools today. This master`s thesis in psychosocial health is a qualitative study that seeks knowledge about head teacher experiences in meeting with these students and the research question is: What do head teachers emphasize when meeting with students with psychosocial difficulties and what do they highlight as challenges? The study`s empiricism has led to the choice of theory which, in this thesis, are relevant political guidelines and documents. Previous relevant research is also included as part of the theory. The data was collected using semi-structured interviews with three head teachers from two different secondary schools. The interviews are analysed using thematic analysis and the scientific theoretical approach are phenomenology and hermeneutics. The results show that head teachers emphasize safety, relationships, knowledge through courses, as well as topics related to the duty to be active in the education act: following up, intervening, investigating and measures. Furthermore, the study reveals challenges related to knowledge, taking care of work tasks, as well as needs for other occupational groups in the school. As a conclusion, one finds that head teachers stated emphases and challenges in dealing with pupils with psychosocial difficulties only partly coincide with political guidelines and documents.

Keywords: secondary school, psychosocial difficulties, head teachers, security, relationship, duty to be active, challenges

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på min mastergrad i psykososial helse ved Universitetet i Agder. Masteroppgaven er et resultat av en interesse for møtet med ungdommer på den arenaen de tilbringer store deler av sin oppvekst, nemlig ungdomsskolen. Å få innblikk i kontaktlæreres livsverden har gitt meg en unik kunnskap som jeg med sannsynlighet ikke ville fått om det ikke var for dette prosjektet. Arbeidet med masteroppgaven har vært tidkrevende, altoppslukende og ensom. På vegne av meg selv takker jeg for innsatsen og ønsker lykke til med nye områder og utforske, men ikke før kroppen er tilbake i den fysiske formen den var i før denne prosessen, og det kan jo fort ta litt tid.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder førstelektor Silje Haugland for konstruktive tilbakemeldinger, tålmodighet og tilgjengelighet når jeg har trengt det som mest. Uten din støtte kan jeg med sikkerhet si at jeg ikke hadde kommet i mål med dette prosjektet.

Til kontaktlærerne som stilte opp til intervju – tusen takk, uten dere hadde jeg ikke hatt noe oppgave å skrive. Jeg er for alltid takknemlig.

Jeg vil videre takke alle jeg har søkt hjelp av ved Universitetet i Agder både i Grimstad og Kristiansand. Dere har alle tatt godt imot meg med alle små og store spørsmål og med det bidratt med uvurderlig hjelp. Er også takknemlig for at jeg har vært så heldig å få muligheten til å gjennomføre dette studieløpet, det har lenge vært en drøm og et mål.

Takk også til venner og familie for støtte og for forståelse for mitt sosiale fravær og ikke minst takk til mine utrolige kollegaer som har heiet, oppmuntret og ikke minst forstått når kroppen, men ikke hodet har vært til stede (og sjefen – du er inkludert).

Og mine kjære døtre – Ronja og Tiril – dere har vært tålmodige, men nå er mamsen tilbake. Elsker dere!

Vennesla, mai 2023

Eirin Brenden Pedersen

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Introduksjon.....	1
Studiens hensikt og problemstilling	3
Oppgavens disposisjon	4
Begrepsavklaringer.....	5
Psykososiale vansker	5
Krenkelse	6
Kontaktlærer	7
Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	8
Trygg skolehverdag.....	8
Begrepet trygg innføres i opplæringsloven.....	9
Aktivitetsplikt - kapittel 9A i opplæringsloven	10
Kontaktlærers rolle for en trygg og god skolehverdag.....	12
Kontaktlæreres kompetanse.....	16
Læreres kompetanse i et utdanningsperspektiv	16
Kompetanseutvikling i skolene.....	16
Andre yrkesgrupper i skolen.....	19
Metode.....	21
Vitenskapsteoretisk ståsted	21
Kvalitativ metode	22
Semi-strukturert intervju.....	23
Transkribering	24
Forforståelse	25
Utvalg	26
Tematisk analyse	26
Validitet og reliabilitet.....	28
Etiske betraktninger	30
Resultater	32
Utover rammene	32
Bånd mellom lærer og elev	33
Den viktige dialogen	34
Imøtekomme.....	35
Elevenes opplevelse	35

Å kunne mer	36
Utfordringer	37
Diskusjon.....	40
Å trygge elever sett fra ulike perspektiver	40
Å sørge for trygg tilknytning.....	41
Å være en trygg voksen kan bidra til deltakelse i undervisning og inkludering	42
Å skape gode relasjoner er viktig og kan bidra til at elever utdannes	43
Ulik praksis for kompetanseheving via kurs ved skolene	44
Å følge med kan bidra til å avdekke at elever har vansker	46
Å gripe inn.....	47
Å tilby samtale som ledd i å undersøke	48
Tiltak – annen overskrift her	49
Spenninger – balansering av ansvarsoppgaver	50
Andre yrkesgrupper i skolen for økt kompetanse	52
Konklusjon.....	54
Litteraturliste	56
Vedlegg 1 - Intervjuguide	60
Vedlegg 2 - Invitasjon til deltakelse	61
Vedlegg 3 - Samtykkeskjema.....	63
Vedlegg 4 - Godkjenning SIKT	64
Vedlegg 5 - Godkjenning FEK.....	65

Introduksjon

I Norge har unge en plikt til å fullføre grunnskoleopplæringens ti skoleår, og en rett til offentlig opplæring (Opplæringslova, 1998). I 2023 var det omkring 200 000 elever ved norske ungdomsskoler (Statistisk sentralbyrå, 2023). Ungdomstiden er for de fleste en spennende tid hvor nye vennskap etableres, en stadig økende selvstendighet utvider muligheten for å utforske verden der ute, noen begynner å planlegge framtiden innen skole og arbeid, noen tar mopedsertifikat, mange trives på skolen og mestrer fagene, noen utforsker treningssenter og andre finner glede i å overnatte i telt og hengekøye ute i naturen. Men, det er dessverre sånn at enkelte unge har det vondt og vanskelig og noen av dem utvikler ulike former for vansker som vil kunne prege deres fungering i skolen, samt påvirke andre i skolemiljøet.

Ung data undersøkelser hjelper oss til å få innblikk i de unges livssituasjon, slik de selv vurderer det. I de siste nasjonale resultatene rapporterte 19-26% jenter og 6-10% gutter (8.-10.trinn) at de hadde hatt mange psykiske plager den siste uken, omkring hver 20. elev drikker alkohol jevnlig, hver 5. elev i tiende klasse har forsøkt narkotiske stoffer og blant gutter og jenter er det til sammen 6% som rapporterte at de har mobbet andre minst hver 14. dag (Bakken, 2022). Undersøkelsen viser at psykiske plager ser ut til å ha stoppet opp eller flatet ut siden 2010 tallet, mens bruk av narkotika har økt, flere elever skulker skolen og stadig flere unge rapporterer at de opplever å ha et negativt forhold til skolen (Bakken, 2022). Om en ser bort fra siste punkt som ikke gir et bilde av hvordan elevene har det, vil de øvrige forhold som her er nevnt falle inn under det sammensatte begrepet psykososiale vansker (Straand, 2011) som består av følelsesmessige vansker og atferdsvansker (Buli-Holmberg, 1997).

I ungdomsskolen har hver klasse en eller flere kontaktlærere med et særlig ansvar for både praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål rettet mot hele klassen eller enkeltelever (Opplæringslova, 1998, § 8-2 første & andre ledd). I norske medier kan en lese, høre og se lærere som melder fra om flere vanskelige forhold de møter på i skolehverdagen. I en artikkel publisert av NRK Nordland (Tegnander et al., 2022) vises det til at en ungdomsskolerektor har opprettet en ny funksjon og ansatt en tidligere helsearbeider som har fått i oppgave å være elevers samtalepartner, samt hindre frafall i skolen. En lærer ved skolen

sier hun føler at hun i tillegg til å være lærer har ansvar for elevenes psykiske helse og barneoppdragelsen, og at hun reagerer på det ansvaret samfunnet legger på lærere (Tegnander et al., 2022). Sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet, Marit Himle Pedersen, mener at en lærers oppgave er å fange opp elever med vansker, men skal sende de videre til fagpersoner med den rette kompetansen, samt at lærere ikke skal behandle barn med utfordringer (Tegnander et al., 2022). Lokallagsleder i Utdanningsforbundet i Østre Toten skriver i et debattinnlegg i Aftenposten (Myhrvold, 2023) at mange elever befinner seg i skolemiljøer som er utrygge med høy forekomst av vold og trusler, samt at for lærere er «Arbeidspresset og belastningen er for stor til å klare å følge opp alle». Når det gjelder arbeidspresst blir det ikke avklart i debattinnlegget hvilke arbeidsoppgaver skribenten sikter til, men det kan være naturlig å søke i politiske føringer og dokumenter for å finne svar på hvilket arbeid kontaktlærere er forpliktet og forventet å utføre i møte med elever.

Utdanningsdirektoratet (2010) viser til at kontaktlærere har et særlig ansvar for å følge opp elevenes utvikling både faglig og ikke-faglig og arbeide ut fra forståelsen av at utvikling og mestring henger sammen med trygge rammer, samt at elever vil lære bedre dersom de er trygge og trives (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 7). Å sikre at elever er trygge i skolen er blant kontaktlæreres viktigste oppgaver og som alle ansatte i skolen er de forpliktet utføre sitt arbeid i tråd med aktivitetsplikten som er nedfelt i opplæringslovens kapittel 9A om skolemiljø (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017). Blant aktivitetspliktens delplikter finner vi at kontaktlærere skal følge med på hvordan elevene har det, gripe inn i akutte situasjoner, undersøke ved mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har det trygt og godt, sette inn tiltak for å følge opp elever som er utrygge eller mistrives og ivareta de unges beste ved å sørge for at elevene høres (Prop. 57 L (2022 –2023)). Dette arbeidet skal ikke gjøres av kontaktlærere alene, men de er i en særstilling som følge av deres hovedansvar for elevene, at de er i posisjon til å oppnå en god relasjon med dem og har tettest kontakt med de unge gjennom skolehverdagen.

Med disse arbeidsoppgavene følger behovet for kunnskap om psykososiale vansker. Ansvaret for kompetanse og kompetanseutvikling er lagt til skoleeier (Opplæringslova, 1998, § 10-8) og med innføring av kompetanseutviklingsmodellen skulle kommunene gis mulighet til å gjøre tilpasninger ut fra lokale behov (Meld.St. 21 (2016-2017)). Med denne modellen åpnes det for muligheter til å sikre riktig kunnskap tilpasset de utfordringer en står i ved de ulike skolene rundt om i landet. Ved enkelte skoler har en valgt å ansette andre yrkesgrupper, slik

som vist til over, som avlastning for lærere, men også med det som mål å øke kompetansen for øvrige ansatte. Enkelte har tatt til orde for å lovfeste andre yrkesgrupper inn i skolen, noe Kunnskapsdepartementets (Prop. 57 L (2022 –2023)) ikke har lagt til grunn i deres forslag til ny opplæringslov.

Studiens hensikt og problemstilling

På bakgrunn av at mange elever sliter med psykososiale vansker og det medieskapte inntrykket av at kontaktlærere strever med å ivareta sine mange arbeidsoppgaver var ønsket for denne studien å søke kunnskap om kontaktlæreres erfaringer fra deres arbeidshverdag, deres opplevelsesverden. Problemstillingen ble underveis endret med bakgrunn i at informantenes beskrivelser i stor grad dreide seg om hva de mener de bør gjøre i møte med elevene. Det er noe av forklaringen på hvorfor jeg har lite funn. Det ledet videre til å inkludere hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming i tillegg til fenomenologi. Kontaktlærere fortalte om enkelte utfordringer de møter på i sitt arbeid. Med det er problemstillingen for denne studien som følger:

Hva vektlegger kontaktlærere i møte med elever med psykososiale vansker og hva framhever de som utfordringer?

Hensikten med studien er å få frem kontaktlæreres erfaringer i møte med elever med psykososiale vansker i ungdomsskolen, hva de vektlegger i disse møtene og hva de erfarer som utfordringer. Funn i studien har ikke som hensikt å være generaliserende, men kan bidra til å rette søkelys på, og øke kunnskapen om, kontaktlæreres erfaringer fra deres arbeidshverdag. Valg av teori er gjort på bakgrunn av oppgavens empiri, og perspektivet er politiske føringer og dokumenter, samt tidligere forskning. Forskning med et slikt politisk perspektiv rettet mot kontaktlæreres opplevelsesverden som ansatt i norske ungdomsskoler er begrenset og med det kan denne studien bidra med kunnskap også i så måte.

I denne studien er representert informantene kommunale «rene» ungdomsskoler, det vil si skoler med 8.-10.trinn. Når det gjelder vansker rettes det ikke oppmerksomhet mot en avklaring av om elever har en diagnose eller ikke. Videre fokuseres det ikke på tilrettelagt undervisning eller spesialundervisning. Om informantene beskriver slike forhold uten å si det eksplisitt kan likevel ikke utelukkes. Noe avgrensning vil bli vist til underveis i oppgaven, der det faller naturlig.

Oppgavens disposisjon

For en ryddig presentasjon er denne masteroppgaven delt inn i åtte kapitler. Kapittel 1 presenterer studiens tema, hensikt, problemstilling og enkelte avgrensninger. I kapittel 2 avklares begreper som er gjennomgående i oppgaven. Kapittel 3 presenteres teori og tidligere forskning som er relevant i forhold til studiens problemstilling. Kapittel 4 redegjøres det kort for oppgavens metodevalg, samt forskers refleksjoner underveis i de ulike delprosessene. Kapittel 5 redegjøres det for de etiske betraktninger som er foretatt gjennom masteroppgaven. I kapittel 6 presenteres studiens funn, delt inn i hovedtema og undertema. I Kapittel 7 diskuteres funn på bakgrunn av teoretiske perspektiver og tidligere forskning. I kapittel 8 presenteres enkelte konklusjoner og tanker omkring videre forskning innen tema.

Begrepsavklaringer

Psykososiale vansker har ingen entydig definisjon eller felles måte å beskrives på. I denne studien tenkes det at valg av ord eller begrep for å beskrive vanskene ikke er av avgjørende betydning, men en begrepsavklaring er nødvendig for å sikre en felles forståelse av psykososiale vansker i denne oppgaven. Videre i dette kapittelet avklares kort begrepet krenkelse og rollen kontaktlærer.

Psykososiale vansker

Psykososiale vansker viser til unge som har vansker både psykisk og sosialt og disse sammensatte vansker omtales ofte innenfor skoleverket som sosioemosjonelle vansker (Straand, 2011, s. 21). Buli-Holmberg (1997) skriver at sosiale og emosjonelle vansker er blant de betegnelse man bruker om unge som har vansker i forhold til den sosiale og/eller følelsesmessige utviklingen og at disse ungdommene ofte beskrives som «gråsome-elevene, problem-elevene, «drop outs» -elevene, skulkere, elever med angst eller elever med psykiske plager» (s. 35). I tillegg til at de unge med slike vansker beskrives på ulike måter benyttes også ulike betegnelser om dem, som eksempelvis psykososiale vansker, atferdsvansker, tilpasningsvansker og personlige og sosiale vansker (Buli-Holmberg, 1997, s. 35). Blant definisjoner jeg finner i faglitteratur har jeg valgt å benytte Haugen (2008a) sin definisjon fordi jeg mener den bidrar til en tydeliggjøring av hvordan sosiale og emosjonelle vansker kan forstås: «Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer» (s. 28).

Emosjonelle vansker er følelsesmessige vansker som kan være lite synlig for omgivelsene, er delvis ubevisst for de som har vanskene og som sjeldent skaper konfliktsituasjoner, noe som fører til at disse vanskene får mindre fokus (Buli-Holmberg, 1997, s. 37). For å definere emosjonelle vansker er det behov for en avklaring av hva emosjoner er (Haugen, 2008a, s. 26). Emosjoner kan beskrives som følelser som, i varierende styrke, kan være behagelige eller ubehagelige og at reaksjoner på disse følelsene kan vare i alt fra noen minutter til flere timer og handler om hvordan vi reagerer på noe positivt eller negativt som skjer utenfor oss selv (Haugen, 2008a, s. 26). Våre tanker, opplevelser og handlinger påvirkes av emosjoner og er eksempelvis glede, lykke, engasjement, bekymringer, sinne og sorg (Befring & Uthus, 2019,

s. 502). Når det gjelder emosjonelle vansker skriver Haugen (2008a) at det handler om negative følelser som må sees i sammenheng med misforholdet mellom ytre betingelser og styrken på reaksjonen, samt varigheten på reaksjonen, som eksempelvis en angstreaksjon (s. 27).

Sosiale vansker handler om vansker i kontakten med andre mennesker, samspillsvansker, og omtales gjerne som atferdsvansker (Buli-Holmberg, 1997, s. 37). Kvello (2007) viser til at det er en bred faglig enighet om at en kan gradere atferdsvansker fra lette til alvorlige og at samspill blant annet preges av trusler, utagering og konflikter (s. 295). Atferdsvansker er sammen med lærevansker den største utfordringen i skolen i dag (Ogden, 2022, s. 11). Det kan handle om elever som er høyrøstede, uhøflige og grove i munnen, er sinte og frustrerte og lett kommer i konflikt med andre, er i opposisjon til voksne, småprater og erter andre, blir borte fra skolen uten god forklaring, holder seg for seg selv, er ensomme, samt de som sjeldent sier noe og er vanskelig å komme i kontakt med (Ogden, 2022, s. 11-12). Begrep som benyttes for å beskrive elevene er overlappende, om ikke sammenfallende, hvor en i skolen gjerne varierer mellom å si psykososiale problemer, sosiale og emosjonelle problemer, tilpasningsvansker, disiplinproblemer og handling- eller samspillsproblemer, og i psykologien benytter eksempelvis atferdsforstyrrelse eller antisosial atferd (Ogden, 2022, s. 12).

Krenkelse

I skolepolitiske dokumenter og føringer benyttes begrepet krenkelse.

Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2016 –2017)) skriver at begrepet skal tolkes vidt til å omfatte direkte handlinger og uttrykk rettet mot elever, samt mer indirekte krenkelser som utestengning, isolering og baksnakking (s. 75). I opplæringsloven er krenkende atferd som mobbing, vold, diskriminering og trakassering nedfelt, men listen skal forstås som eksempler og ikke som uttømmende (Prop. 57 L (2022 –2023), s. 243). I denne studien er krenkelse av interesse fordi det å bli utsatt for slike handlinger kan være forbundet med psykososiale vansker. Haugen (2008b) viser til at blant risikofaktorer knyttet til sosiale og emosjonelle vansker er ugunstige sosiale relasjoner mellom elever som er preget av «konkurrans framfor samarbeid, liten grad av empati og en hakkementaltitet som i stor grad bærer preg av mobbing» (Haugen, 2008b, s. 64). Talseth (2011) skriver at blant risikofaktorer for psykososiale vansker er det å bli utsatt for mobbing, selv mobbe og vanskeligheter med jevnaldrende (s. 244).

Kontaktlærer

I skolen skal alle elever deles i klasser, og hver klasse skal ha en eller flere kontaktlærere med særlig ansvar for «praktiske, administrative og sosialpedagogiske» gjøremål i forhold til klassen og enkeltelever (Opplæringslova, 1998, § 8-2 første & andre ledd). Kontaktlærere er sentral når det kommer til å skape et godt psykososialt miljø i klassen og har et særskilt ansvar for oppfølging av elevenes utvikling, både faglig og ikke-faglig (Utdanningsdirektoratet, 2010). I forbindelse med ny opplæringsloven som trer i kraft 1. august 2024 foreslår Kunnskapsdepartementet at dagens regler om kontaktlærer videreføres (Prop. 57 L (2022 – 2023)).

Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Valg av teori er rettet mot politiske føringer og dokumenter og er gjort med bakgrunn i denne studiens empiri. For en bredere forståelse av enkelte av disse pliktene og føringene anses det som nødvendig med et tilbakeblikk i tid i enkelte dokumenter. De tema som omtales er knyttet til trygg(het), aktivitetsplikt i skolen, kontaktlæreres kompetanse og andre yrkesgrupper i skolen. Tidligere forskning inngår som del av dette kapittelet.

Trygg skolehverdag

I politiske dokumenter og føringer angående skole finner vi ulike begreper knyttet til skolemiljø, og en avklaring av disse anses som nødvendig. Med skolemiljø menes både det fysiske og psykososiale miljøet (Prop. 57 L (2022 –2023)), det psykososiale skolemiljøet «består av psykologiske forhold, sosiale forhold på skolen og samspillet mellom disse» (NOU 2015: 2, s. 30) og «Med læringsmiljø menes gjerne de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Meld.St. 21 (2016-2017), s. 46). Kulturelle og fysiske forhold er ikke relevant i denne studien. For en mer utfyllende klargjøring av begrepet psykososialt miljø vises det til en brosjyre til foreldre utgitt av Utdanningsdirektoratet (u.å.):

Det psykososiale miljøet på skolen handlar om korleis tilsette og elevar oppfører seg mot kvarandre på skolen. Med psykososialt miljø er det her tenkt på dei mellommenneskelege tilhøva på skolen, det sosiale miljøet og korleis elevane og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handlar også om korleis elevane opplever lærings situasjonen. Alle elevar har rett til eit godt psykososialt miljø. Det vil seie at skolemiljøet skal fremje helsa, trivselen og læringa til elevane. Dei skal mellom anna ikkje utsetjast for krenkande ord og handlingar korkje frå medelevar eller lærarar [...]. (s. 2).

Av teksten finner en at ordet *trygt* ikke er innlemmet, noe som kan tyde på at brosjyren er skrevet i en periode forut for at begrepet ble innført i opplæringsloven.

Med hovedansvar for elever er kontaktlærer i en særstilling når det kommer til elevenes opplevelse av en trygg og god skolehverdag. I de tekstlige dokumenter og føringer som vises til i denne studien omtales gjerne alle ansatte ved skolen som *skolen*, som eksempelvis «at

skolen skal sørge for». I denne sammenheng benyttes ordet der det faller naturlig, men det er kontaktlærere som er av interesse og når ordet skolen brukes skal det forstås som at det er dem det siktes til. I enkelte tilfeller er det valgt å endre teksten ved å sette inn begrepet kontaktlærer der det tidligere har stått lærer, ansatte eller skolen. Dette for å gi teksten mer sammenheng med tanke på tema for denne studien. Det er bestrebet at endringer ikke har ført til at teksters meningsinnhold har gått tapt.

I de politiske dokumenter angående skole finner en rettigheter og plikter for ansatte og elever. Disse to perspektivene påvirker hverandre gjensidig, som at hvordan kontaktlærere forventes å møte/er forpliktet til å møte elever skal henge sammen med elevenes rett på en trygg og god skolehverdag. Det er videre bred enighet om at det er en gjensidig påvirkning mellom akademisk fungering og psykososial fungering, og føringer for ansatte i skolen viser at de forventes og pålegges å bidra til begge utviklingsområdene. Vi finner denne sammenhengen blant annet i Djupedalsutvalgets utredningsrapport «Å høre til» (NOU 2015: 2) hvor det står skrevet at «God opplæring skaper trygge psykososiale skolemiljøer [...]» (s. 18), samt «Dersom elevene opplever krenkelser, går det ofte også ut over elevenes faglige prestasjoner» (s. 196). I Kunnskapsdepartementets melding til stortinget «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld.St. 6 (2019-2020)) pekes det på trygge rammer som viktig for utvikling og mestring og det poengteres at dersom elever er trygge og trives vil de lære bedre (s. 7). Det at en elev kjenner på utrygghet i skolen kan være med årsak i forhold utenfor skolehverdagen. Begrunnet i denne studiens empiri vies ikke slike mulige årsaksforhold oppmerksomhet i denne oppgaven.

Begrepet trygg innføres i opplæringsloven

Ved innføringen av opplæringslovens kapittel 9a i om skolemiljø ble begrepet trygghet nedfelt i paragraf om psykososialt miljø (Endringslov til opplæringslova, 2002, § 9a-3 første ledd). I ordlyden het det at skolen aktivt og systematisk skulle arbeide for å fremme at elevene opplevelse av trygghet (Endringslov til opplæringslova, 2002). Bakgrunnen for endringen i lovverket var at for mange elever opplevde å bli utsatt for krenkende atferd og det var en målsetting at skolene skulle jobbe aktivt med målet om en skole fri for krenkende atferd (Ot.prp.nr.72 (2001-2002)). Djupedalsutvalgets (NOU 2015: 2) vurdering av virkemidler i arbeidet med å skape et godt psykososialt skole- og læringsmiljø, viste i sin utredningsrapport til at altfor mange elever opplevde å bli utsatt for mobbing, til tross for at det ble gjort mye godt arbeid i skolene for å hindre krenkelser. (NOU 2015: 2). I deres forslag til endringer av

kapittel 9a i opplæringsloven påpekte de at det skulle anses som et kraftig signal om hvor viktig et trygt og godt skolemiljø er for elevene (NOU 2015: 2, s. 193).

I Kunnskapsdepartementets (Prop. 57 L (2016–2017)) forslag til endringer i opplæringslovens regler om skolemiljø foreslo de innføringen av *trygt* i tillegg til daværende godt. De viser til at begrepet er en tydeliggjøring av at elever ikke skal komme til skade, de skal oppleve skolen som et trygt sted å være, samt at det handler om en forutsigbarhet og en forventning om at skolen handler dersom situasjoner skulle oppstå (Prop. 57 L (2016–2017), s. 14). Lovendringen innebar innføringen av det nye kapittel 9A og var en skjerping av skolens ansvar og en styrking av elevenes rettigheter fra tidligere ordlyd «[...] *aktivt og systematisk arbeide for å fremje* [...]» (Endringslov til opplæringslova, 2002, § 9a-3 første ledd) og arbeide for å *hindre* at elever kom til skade eller ble utsatt for krenkende ord eller handling (Opplæringslova, 1998, § 1-2 siste ledd), til innføringen av en *plikt* til å «følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø [...]», samt «[...] *nulltoleranse* mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017, § 9A-4 første ledd og § 9A-3 første ledd). Plikten skulle sørge for at ingen ansatte i skolen skulle kunne bagatellisere situasjoner eller si at de ikke visste (Meld.St. 6 (2019-2020)).

Ny opplæringslov trer i kraft i august 2024. Dens lovtekst kan ikke fungere som et teoretisk grunnlag for denne studien, men forarbeidene anses som relevante, fordi de ble utgitt i skriftlig form i forkant av gjennomføring av datainnsamling. Opplæringsutvalgets utredning (NOU 2019:23) konkluderer med forslag til ny opplæringslov og basert på deres rapport la Kunnskapsdepartementet i 2023 fram sitt forslag (Prop. 57L (2022-2023)). Loven ble vedtatt av Stortinget i juli 2023 og dens forskrifter er per i dag ute på høring. Blant endringer som Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2022–2023)) foreslår i kapittel 9A om skolemiljø er at inkludering tas inn som et tillegg til helse, trivsel og læring.

Aktivitetsplikt - kapittel 9A i opplæringsloven

For å sikre elevenes rettssikkerhet foreslo Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) å endre ordlyden i opplæringsloven fra daværende handlingsplikt og vedtaksplikt, til aktivitetsplikt. De påpekte at det er «nødvendig med fremmende arbeid for et trygt psykososialt skolemiljø, forebyggende arbeid mot krenkelser og gjenopprettende arbeid for å håndtere krenkelser» (NOU 2015: 2, s. 203). Plikten er nedfelt i opplæringslovens § 9 A-4 og ordlyden er:

«Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø» (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017). Det er enkelte deler av aktivitetsplikten som er av interesse i denne oppgaven og som tidligere nevnt er valg av teori tatt på bakgrunn av studiens empiri. Opplæringslovens § 9 A-4 første ledd angående å følge med er nevnt i avsnittet over, men det skal tilføyes at ordlyden videre plikter at ansatte griper inn mot ulike former for krenking, dersom det er mulig (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017). § 9 A-4 tredje ledd plikter skolen å undersøke saken snarest, dersom en får mistanke om, eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017). I § 9 A-4 fjerde ledd pålegges skolen å iverksette tiltak dersom undersøkelser viser eller elever sier de ikke har det trygt og godt på skolen (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017). Elevenes skal høres og deres beste er grunnleggende heter det i § 9A-4 femte ledd (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017).

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomførte Deloitte i 2018- 2019 en evaluering av kapittel 9A i opplæringsloven (Deloitte, 2019). Det kommer fram i undersøkelsen at ansatte ved skolene uttrykker usikkerhet knyttet til hva man skal gjøre for å *følge med*, at det er denne delplikten informantene opplever som mest krevende å oppfylle (Deloitte, 2019, s. 20). De påpeker at innføringen av aktivitetsplikten har ført til en mer systematisk måte å følge opp saker på, hvor det tidligere hadde vært mer opp til den enkelte lærere å avgjøre hvordan de skulle håndtere en situasjon (Deloitte, 2019, s. 40). Gjennomgående viser resultatene også at skolene griper inn og tar tak tidligere (Deloitte, 2019, s. 40), men at enkelte gir uttrykk for utfordringer i forhold til at det er vanskelig å vurdere om elever opplever det som krenkende når de griper inn i en situasjon (s. 20). I sluttrapporten kommer det også frem at skolene har blitt flinkere til å finne tiltak som hjelper, samt at flere forteller at de har lært mye av de saker om har blitt behandlet hos fylkesmannen (Deloitte, 2019, s. 23). Som resultat av evalueringen ble det varslet at Regjeringen ville gjøre grep for å sikre at praktiseringen av aktivitetsplikten ble likere ved skolene (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 24). I en nyere undersøkelse innhentet Utdanningsdirektoratet tall fra Statsforvaltere og deres kunnskap som ansvarlig for å håndheve regelverket etter kapittel 9A (Utdanningsdirektoratet, 2023b). De skriver at funn viser at flest brudd er knyttet til pliktene til å undersøke og sette inn tiltak, og at årsaken til dette handler om manglende undersøkelse, for sen opprettelse av aktivitetsplan, samt at tiltak ikke er egnede eller det mangler undersøkelse i forkant av igangsatte tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2023b, s. 2). Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2022 –2023))

foreslår å beholde aktivitetsplikten i ny opplæringslov og at hva som er best for elevene og deres rett til å bli hørt innføres i generelle regler og med det tas ut av kapittelet om skolemiljø i den nye opplæringsloven (Prop. 57 L (2022 –2023)).

Kontaktlærers rolle for en trygg og god skolehverdag

Kontaktlærere skal ikke bare sikre at elevene utdannes, de skal i tillegg sørge for at de dannes (Prop. 57 L (2022 –2023)). Det er et mål innen skoleverket at elevene skal forberedes på en fremtid innen arbeid og utdanning, at de skal lære å møte samfunnet på en måte som gjør de i stand til å bygge relasjoner og lære å ta vare på seg selv og andre (Meld.St. 6 (2019-2020)). For å sikre alle elevers rett til å være på en skole som er trygg og god skal kontaktlærere støtte dem, vise dem omsorg og legge til rette for gode relasjoner mellom dem og elevene, samt elevene imellom (Meld.St. 6 (2019-2020)). Når det gjelder relasjon kommer det fram i utredningsrapporten «Å høre til» (NOU 2015: 2) at det er vel dokumentert at den relasjon elevene opplever å ha til sin lærer påvirker deres opplevelse av det psykososiale skolemiljøet (s. 359), og at elever som har et godt forhold til sin lærer trives bedre i skolen. Kontaktlærere må møte elevene på en slik måte at de legger til rette for at elevene opplever trygg tilknytning til ansatte og medelever (Meld.St. 6 (2019-2020)), kjenner på tilhørighet, trivsel og føler at de er både inkludert og en viktig del av fellesskapet (Meld.St. 6 (2019-2020)). Det er videre en forventning om at kontaktlærere, sammen med øvrige ansatte, har en felles kultur med en holdning til at krenkende atferd i skolen ikke aksepteres, og at denne kulturen er tydelig i måten de møter elevene på i skolehverdagen (Prop. 57 L (2022 –2023)). Kontaktlærere skal også bidra til å forebygge fravær og med det bidra til at elevene er til stede i undervisningen (Meld.St. 6 (2019-2020)).

I en studie av Samnøy et al. (2022) ble læreres rolle når det gjelder å fremme elevers trivsel utforsket. Funn viste at lærere beskrev sin rolle som at de både skulle bidra med elevenes faglige utvikling, men også deres opplevelse av egenverd og trivsel (Samnøy et al., 2022, s. 66-67). Videre fant de at lærere understreket at det var viktig med deres innsats for å skape et trygt skolemiljø (Samnøy et al., 2022, s. 67). Mælan et al. (2018) har undersøkt lærere og rektors erfaringer med å støtte elevers psykiske helse. I deres studie kom det fram at lærere så på det å støtte elevers psykiske helse som relatert til det skolefaglige, og som en forutsetning for elevenes læring (Mælan et al., 2018, s. 20).

Elev-lærer relasjonen pekes på i flere tidligere studier. Samnøy et al. (2022) skriver at lærerne ga uttrykk for at elevenes opplevelse av psykologisk trygghet har sammenheng med elev-lærer relasjoner, samt relasjonen mellom elevene (s. 67). Mælan et al. (2018) fant at lærere vurderte det som viktig med nær relasjon til elevene fordi det kunne bidra til at elevene ble på skolen og var engasjert i læring, noe som videre kunne hindre forverring av vansker (Mælan et al., 2018, s. 20-21). Øen et al. (2023) har studert hvordan læreres forståelse av inkludering og utfordrende atferd påvirker deres arbeid. De finner at lærere ser på utfordrende atferd som elevenes måte å teste dem på og som en naturlig del av relasjonsbyggingen, og enkelte lærere poengterte en forståelse av atferden som at det er elevenes måte å undersøke om lærerne er til å stole på og som et ledd i å bli trygg på dem (Øen et al., 2023, s. 9)

I studier framkommer det spenninger og utfordringer i læreres møte med elever med ulike vansker. Øen et al. (2023) viser til at flere lærere ga uttrykk for at de var redd for å ødelegge relasjonen med elevene dersom de gjorde noe galt i måten de håndterte utfordrende atferd på, at flere lærere nevnte at de ble skuffet over seg selv ved følelsen av «getting angry» foran elevene, at de ikke hadde mer å bidra med som løsning i situasjonen, samt at «hjelpeløs» var et ord de fleste lærere gjentok (s. 10). Som en analyse av deres observasjoner skriver de at lærernes dømmekraft i måten å møte slik atferd på var avgjørende i forhold til om atferden eskalerte eller om det ble å påvirke relasjonen mellom lærer og elev på lang sikt (Øen et al., 2023, s.10).

Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2022 –2023)) påpeker at kontaktlærere skal følge med på hvordan elevene har det når de er på skolen, og jo mer årvåkne de er jo større er sjansen for at elevers vansker oppdages tidlig (s. 248). Det fremheves at alle ansatte i skolen har en plikt til å gripe inn, om mulig, og det vises til at denne delplikten gjelder i akutte situasjoner og er rettet mot å stoppe en situasjon eller stanse negativ atferd (Prop. 57 L (2022 –2023), s. 248). Grensen for å gripe inn er satt ved at den ansatte ikke skal komme til skade, eller føre til at elever krenkes (Prop. 57 L (2022 –2023), s. 248). Om en kontaktlærer får mistanke om eller blir kjent med at en elev ikke har det trygt og godt på skolen utløses plikten til å undersøke saken (Prop. 57 L (2022 –2023), s. 249). Kontaktlærere, og øvrige ansatte, skal arbeide for å forebygge utfordringer og dersom utfordringer avdekkes skal det umiddelbart iverksettes tiltak (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 12). Skolen skal ikke underkjenne en elevs opplevelser av utrygghet eller mistrivsel, og å sette i verk tiltak for å bøte på problemet er «i samsvar med god pedagogisk praksis (Prop. 57 L (2022 –2023), s. 250). Det poengteres at det i enkelte

tilfeller vil være behov for fleksible løsninger utenfor den ordinære opplæringen, men at elevens opplevelse av å være inkludert i fellesskapet ikke skal rammes av slike tilbud (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 11). Når det gjelder elever med høyt fravær er det en forventning til at ansatte ved skolene fanger dette opp, samt følger opp disse elevene (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 36).

En finner i tidligere studier funn som her sees i sammenheng med aktivitetsplikten i opplæringsloven. I en studie kom det fram at lærere vurderte det sånn at elever har behov for støtte fra dem for å kunne uttrykke sine følelser og tanker og at relasjoner basert på tillit var viktig for å komme i posisjon til å gi slik støtte til elever som har vansker (Samnøy et al., 2022, s. 68). Mælan et al. (2018) fant at lærere la vekt på hyppige samtaler i og utenfor klasserommet når de beskrev nære relasjoner med elever og at elevene ble oppfordret til å snakke om både skolearbeid, deres personlige liv og ting som bekymret dem (Mælan et al., 2018, s. 21) Det kom videre fram at lærere omtalte seg selv som dialogpartner med elever for utviklingen av relasjoner preget av åpenhet og tillit (Mælan et al., 2018, s. 21). Øen et al. (2023) fant at enkelte lærere var opptatt av at elever må ta ansvar for egen atferd, men at skolen samtidig anerkjente elevenes følelser og ga dem mulighet til å gi uttrykk for sinne og frustrasjon ved å tilby dem flere samtaler (s. 8). I mange observasjoner fant de at lærere ga elevene mer tilpasset skolearbeid, eller andre arbeidsoppgaver, som en måte å håndtere utfordrende atferd på (Øen et al., 2023, s. 10). Lignende fant Mælan et al. (2018) angående lærere i møte med elever med psykiske vansker. De skriver at lærere fremhevet at de benyttet ulike tiltak i et forsøk på å redusere press i læresituasjoner for å hjelpe elever med å være på skolen (s. 21-22).

Det framkommer i flere studier et spenningsforhold, utfordringer, som her sees i sammenheng med kontaktlæreres ansvar omtalt i aktivitetsplikten. Øen et al. (2023) fant i sine observasjoner at lærere i liten grad hadde mulighet til å «ta et steg tilbake» for å analysere situasjoner, fordi de ofte måtte handle raskt når det ble kaotisk (s. 10). De skriver at i nærmest alle observasjoner de gjennomførte var det episoder der lærere måtte vurdere om de skulle stille krav til elever, med tanke på den mulige risikoen det innebar og som en balanse mellom det å ta kloke avgjørelser og timingen av disse (Øen et al., 2023, s. 9-10). Mælan et al. (2018) fant at lærere argumenterte for at alternativ undervisning, som fysiske aktiviteter, kunne gi elever mulighet til psykisk og sosial utvikling som ville gjøre dem bedre i stand å håndtere skolen, men at de som følge av begrensninger knyttet til tid, ressurser og muligheter

valgte å konsentrere seg om læremål gjennom tradisjonell undervisning (s. 23). Øen et al. (2023) skriver at noen lærere mente at enkelte elever trenger å være i mindre miljø, at de ikke har kapasitet til å være i store klasserom (s. 7). Videre skriver de at de fleste lærere poengterte at elever burde få mulighet til å gjøre praktisk arbeid en til to dager i uken framfor å delta i undervisning, men at det ikke skulle gå på bekostning av å føle seg inkludert (Øen et al., 2023, s. 8). Det framkom at lærere erfarer det som et dilemma at enkelte elever får hele eller deler av sin undervisning alene sammen med en lærer eller i mindre grupper, fordi en forutsetning for å føle seg som en del av fellesskapet på skolen handler om å mestre det sosiale samspillet (Øen et al., 2023, s. 7).

Samnøy et al. (2022) skriver at lærerne ga uttrykk for at det hadde blitt et høyre press i skolen i forhold til faglige prestasjoner de siste årene, at de opplevde å ha en rolle i disse økte forventningene, og at dette presset kunne true trivselen til mange elever (s. 68-69). Det kom fram at lærere erfarte det som at de strevde med å sørge for elevenes trivsel på den ene siden og krav til faglige prestasjoner på den andre siden (Samnøy et al., 2022, s. 70). Lignende fant Mælan et al. (2018) i deres studie. De skriver at lærere vektla spenning mellom det å bruke tid på å være dialogpartner med elevene og det å gjennomføre andre ansvarsoppgaver (Mælan et al., 2018, s. 21). Også i Øen et al. (2023) sin studie framkom dilemma i de valg lærere opplever å stå overfor i sitt daglige arbeid på skolen. De viser til at lærere snakket om krysspresset mellom å ta seg av elevers behov på den ene siden og ta vare på hele klassen på den andre siden (Øen et al., 2023, s. 10). Samnøy et al. (2022) fant at lærerne ga uttrykk for at de følte at deres muligheter til å minske trusselen for elevenes trivsel som følge av det press enkelte opplevde, var begrenset, noe som hadde sammenheng med tid og ressurser (Samnøy et al., 2022, s. 71).

Kontaktlæreres kompetanse

«Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag [...] Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Læreres kompetanse i et utdanningsperspektiv

Utdanningskrav for lærere i grunnskolen er nedfelt i opplæringslovens § 10-1 og i ordlyden heter det at ansatte i undervisningsstilling skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringslova, 1998). En nærmere beskrivelse og utdyping av krav til utdanningsløp finner vi i forskrift til opplæringsloven (2006, § 14-3). Det lar seg vanskelig gjennomføre å spore tilbake hvilken kunnskap lærere har om psykososiale vansker etter gjennomført utdanning uten tilgang til pensumlistene, forelesningsnotater, undervisningsopplegg, samt andre faktorer som selvvalgt pensum, enkeltstudenters fordypninger og lignende. Det er også sånn at høyskoler og universitet etter regelverket har akademisk frihet (Universitets- og høyskoleloven – uhl, 2023; Universitetsloven 2005 – univl., 2005) en ordning som foreslås videreført når ny lov trer i kraft i august 2024 (Prop. 126 L (2022–2023)). Det betyr at den kunnskap og kompetanse studenter har når de avslutter studieløpet kan være noe ulik avhengig av hvilken høyskole eller universitet utdanningene gjennomføres ved. Det samme gjelder hvilket tidspunkt utdanningen foregår i, noe som skyldes stadig ny kunnskap og forskning innen de ulike fag og tema det undervises i. Hvilken kunnskap kontaktlærere har om psykososiale vansker er med det vanskelig å si noe nøyaktig om kun på bakgrunn av grunnutdanningen deres. Vi finner i en melding til Stortinget at Kunnskapsdepartementet (Meld.St. 6 (2019-2020)) viser til at kunnskap om tidlig innsats og inkludering nå blir mer vektlagt i læreres grunnutdanning, noe som vil øke deres kunnskap om disse tema på sikt (s. 66) og i en undersøkelsen gjennomført av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2023b) uttalte Statsforvaltere at aktivitetsplikten i større grad må inn i lærerutdanningen, samt tydeliggjøres i etter- og videreutdanningen (s. 8).

Kompetanseutvikling i skolene

Etter loven er det skoleeier som har ansvaret for å sikre at det innen skolene befinner seg «riktig og nødvendig kompetanse» og som skal sørge for at det legges til rette for kompetanseutvikling (Opplæringslova, 1998, § 10-8). I forbindelse med ny opplæringslov foreslås det kun enkelte språkendringer i denne lovbestemmelsen (Prop. 57 L (2022–2023)). I en melding til Stortinget - «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (Meld.St. 21 (2016-

2017)) varslet kunnskapsdepartementet om utfordringer i norsk skole i og de viser til at man fant for store forskjeller i utdanningstilbudet både innenfor de ulike klasserom, mellom skoler og fra landsdel til landsdel, og at skolen reproducerer sosial ulikhet (s. 5-6). Som følge av disse ulikhetene som blant annet førte til at en i ulik grad klarte å fange opp elever som sliter (Meld.St. 21 (2016-2017)) og med mål om et godt og inkluderende læringsmiljø for elevene (Fossestøl, 2023), samt fremming av læring og trivsel og et likeverdig tilbud for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2023a) foreslo kunnskapsdepartementet en desentralisering av ansvaret for kompetanseutvikling (Meld.St. 21 (2016-2017)). Tanken var at kommunene skulle gis mulighet til å arbeide med kvalitetsutvikling ut fra lokale behov og at arbeidet skulle fungere ut fra langsiktige perspektiv, noe i motsetning til slik det hadde vært, hvor det ble gitt relativt kort frist for planlegging og utvikling av egen kompetanse før statlige tiltak skulle starte opp (Meld.St. 21 (2016-2017)). «Kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Det er også et viktig virkemiddel for at lærerprofesjonen skal kunne utøve profesjonelt skjønn og utvikle profesjonen videre» (Meld.St. 21 (2016-2017), s. 84). Skoleeier ble gitt ansvaret for å melde kompetansebehov til statsforvalter og statsforvalter ble satt til å administrere tilskuddordningen (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Føringer stiller krav til at ansatte i skolen skal inkluderes i arbeidet med å identifisere lokale behov og at samarbeidet bidrar til videreutvikling av lærerutdanningene (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring, 2021).

Kompetanseutviklings-modellen har blitt evaluert siden dens oppstart. OECD gjennomførte i 2020 besøk av ulike aktører i Norge og deres funn er beskrevet i rapporten «Bedre kvalitet i den norske skolen 2020: fremgang for kompetanse-utviklingsmodellen» (Gouédard et al., 2020). De skriver at som del av en god utvikling siden oppstart av ordningen er det etablert samarbeidsforumer som skal definere kompetanse-behovet til lærere (Gouédard et al., 2020). På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Arbeidsforsknings-instituttet gjennomført flere evalueringer av kompetanseutviklingsmodellen, et prosjekt som hadde oppstart i 2019 og vil vare til 2025 (OsloMet, u.å.). I deres rapport skriver de samarbeidsforumet ikke fungerer som tenkt angående faglig utvikling og kompetanseheving (Fossestøl, 2023, s. 22), det uttrykkes bekymring for mindre treffsikkerhet i forhold til lokale behov (s. 26) og det uttrykkes mer skepsis til ordningen «jo de nærmere tillitsvalgt (og lærer og klasserom)» en kommer (s. 27).

Det later til å være begrenset med evalueringer og undersøkelser som sier noe om hvilke områder skolene melder behov for kompetanse innenfor, samt læreres erfaring med kompetanseutviklings-modellen. Det er derimot gjennomført en undersøkelse av NIFU (Smedrud et al., 2022) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. De finner at svært mange tilskuddsmottakere oppgir læringsmiljøet som et tema de er opptatt av (Smedrud et al., 2022, s. 20). Det kommer ikke frem om økt kunnskap om psykososial helse er et tema. Derimot er tillitsvalgte og ressurspersoner er inkludert i arbeidet med å finne fram til kompetansebehov, samt evaluering av tiltak som er iverksatt (Statsforvalteren, 2023), noe som gir rom for å anta, eller under seg over, om kunnskapsbehov innen områder som ikke er direkte knyttet til undervisning og fag meldes inn av lærere. Når det kommer til læreres erfaringer finner Fylkesnes og Lindahl (2021) at grunnskolelærere beskriver samarbeidet med UH-sektoren som både nyttig og relevant blant annet for «teoretisk metarefleksjon og begrunnelser av egen praksis», og at det «har styrket deres følelse av å være medlem av et profesjonsfelleskap» (Avsnitt 5.1).

I rapporten «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker» (Eriksen & Lyng, 2015) viser funn fra en studie at skoler har behov for økt kompetanse i å gjenkjenne ulike former for krenkelser. Det fremkommer at det er en endring i krenkelser, ved at de synlige nærmest er borte og de mindre synlige har økt (Eriksen & Lyng, 2015, s. 8). De viser til at utfordringer i elevmiljøet har endret seg både når det gjelder «elevenes psykiske og sosio-emosjonelle vansker, atferdsproblemer, mobbing og ulike former for krenkelser» og at enkelte krenkelser går «under radaren» til lærere, samt at det handler om hvordan de ansatte definerer og forstår krenkelser (Eriksen & Lyng, 2015, s 8-9). I undersøkelsen hvor statsforvaltere uttalte seg om deres erfaringer med aktivitetsplikten nevner flere at det er behov for økt kompetanse for å kunne vurdere hva som er barnet beste, samt deres rett til å bli hørt (Utdanningsdirektoratet, 2023b). I artikkelens avsluttende kommentar påpekes det at «Rapporteringen viser i stort at skoler og skoleeiere mangler kompetanse til å jobbe helhetlig med skolemiljø, og at det kan være vanskelig å identifisere hva som er årsakene til at elever ikke opplever skolemiljøet som trygt og godt» (Utdanningsdirektoratet, 2023b, s. 9).

At tiltak skal baserast på faglege vurderingar, føreset at dei tilsette har oppdatert og tilstrekkeleg kompetanse om skolemiljø og arbeid mot mobbing og andre krenkingar. Godt fagleg skjønn baserer seg på kunnskap, prinsipp og verdiar som

er utvikla og anerkjende av kompetente fagmiljø. I samband med dette er det viktig for departementet å understreke ansvaret kommunen og fylkeskommunen har for å sørge for at dei tilsette i skolen har nødvendig kunnskap om kva tiltak som ut frå faglege vurderingar blir rekna som eigna for ulike situasjonar og tilfelle [...]. (Prop. 57 L (2022 –2023), s. 251).

I en studie utført av Mælan et al. (2018) kom det fram at læreres beskrivelse av det å være dialogpartner med elevene innebar å være lyttende og forståelsesfull, men vektla skillet mellom dem og det å være terapeut, begrunnet i egen kompetanse (s. 21). I en studie angående læreres opplevde stress relatert til psykisk-helsefremmende arbeid fant Ekornes (2017) at bare et lite mindretall av lærerne oppfattet at de hadde adekvat kunnskap om psykisk helse, dette i forhold til hvordan de kan forbygge sykdom, vite hva de skal gjøre når elever blir psykisk syke og det å føle at de kan gi gode råd til elever med vansker (s. 346). Videre fant hun at det var en signifikant sammenheng mellom opplevd kompetanse innen psykisk helsefremmende arbeid og videreutdanning innen psykologi og/eller spesialpedagogikk, hvor de som hadde videreutdanning ga uttrykk for en bedre opplevd kompetanse, samt erfarte færre negative følelser som bekymring og hjelpeløshet (Ekornes, 2017, s. 342). Funn viste også at det var en signifikant sammenheng mellom det å ha deltatt i treningsprogrammer innen psykisk helse og opplevelsen av kompetanse (Ekornes, 2017, s. 342). I Øen et al. (2023) sin studie om hvordan læreres forståelse av inkludering og utfordrende atferd påvirker deres arbeid, fant de at en høy andel lærere ikke hadde gjennomført trening i å ta gode avgjørelser i en stresset situasjon i løpet av utdanningen og svært få hadde hatt slik trening i løpet av deres yrkeskarriere (s. 11). De skriver at det indikerer at opplæring er undervurdert og en uoppdaget del av arbeidet (Øen et al., 2023, s. 12). Ekornes (2017) skriver at lærerne følte de kunne identifisere psykisk helseproblemer og de fleste ønsket å støtte sine elever i klasserom-situasjonen, men var usikre på hvordan de skulle følge opp elevene (s. 346).

Andre yrkesgrupper i skolen

Lærernes tidsressurs er verdifull og det er behov for økt bevissthet omkring deres bruk av tid i skolen, påpekte Kunnskapsdepartementet i en tilrådning til Stortinget (Meld. St. 19 (2009–2010), s. 5). De foreslo ulike tiltak slik at lærere skulle kunne bruke mer av sin tid til arbeid knyttet til undervisning (Meld. St. 19 (2009–2010), s. 9), og blant anbefalingene deres var at skoleeiere skulle legge til rette for andre yrkesgrupper inn i skolen for oppfølging av

psykososiale problemer og med mål om å avlaste lærerne (Meld. St. 19 (2009–2010), s. 50). I en rapport utgitt av Arbeidsforskningsinstituttet (Borg et al., 2015) beskrives og drøftes ulike modeller for hvordan flerfaglig samarbeid kan se ut (s. iii - vii). De finner at eierskap og ledelse later til å være av betydning for utvikling av et godt lag rundt læreren og det vises til at lærere vil ha behov for personale med sosialfaglig utdanning for nødvendig avlastning, når det kommer til eksempelvis vanskelige samtaler med elever og kunnskap om samarbeid med barneverntjenesten og BUP [Barnevern og barne- og ungdomspsykiatrien] (Borg et al., 2015, s. 51-52). Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) mente det var behov for å diskutere hvordan andre yrkesgrupper kunne bidra med komplementær kompetanse i skolen og hvordan dette kunne defineres i konkrete arbeidsoppgaver (s. 304). De foreslo at det ikke skulle foretas endringer i regelverket når det kom til tverrfaglig kompetanse i skolen, eller at flere funksjoner skulle lovfestes, men fremhevet at slik kompetanse kunne bidra til en bedring i det psykososiale skolemiljøet (NOU 2015: 2, s. 304). I Stortingsmelding «Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld.St. 6 (2019-2020)) framkom det at Kunnskapsdepartementet ville kartlegge hvilket ansvar og hvilke oppgaver andre yrkesgrupper i skolen skulle ivareta (s. 89).

I forslag til ny opplæringslov skriver Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2022 –2023)) at det i skolen ikke er noe krav til kompetanse for ansatte utover rektor og undervisningspersonale (s. 432). De viser til høringsuttalelser hvor blant andre Barneombudet, LO, YS og Utdanningsforbundet pekte på nødvendigheten av ulik kompetanse og yrkesgrupper i skolen, som sosialfaglig kompetanse og miljøarbeidere (Prop. 57 L (2022 –2023), s. 440). Vi finner at Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2022 –2023)) vurderer at opplæringsloven ikke skal inneholde en liste over rett og nødvendig kompetanse, at en slik liste ikke vil kunne være uttømmende, fordi lokale behov vil variere (s. 440). At [ungdoms]skolen har nødvendig kompetanse er et ansvar som ligger på kommunen (Prop. 57 L (2022 –2023)). Nyere studier viser at flere yrkesgrupper i skolen vil kunne møte ulike behov lærere har i skolen i dag. I en utforskning angående tverrfaglig samarbeid fant Kirsten Jæger et al. (2023) at lærere ved barne- og ungdomsskoler understreket deres behov for «reell og generell avlastning i sine arbeidsoppgaver», dette framfor tips og støtte (s. 223). I en studie av Ekornes (2017) framkom det at lærerne har behov for råd fra fagpersoner i møte med elever med psykisk helseproblemer (s. 346).

Metode

Det er denne studiens problemstilling som ledet meg til å velge kvalitativ forskningsmetode hvor målet var å få kunnskap om kontaktlæreres erfaringer i møte med ungdomsskoleelever med psykososiale vansker. Jeg vil i dette kapitlet gi en kort fremstilling av metodens ulike deler, hvordan jeg har gått fram og hvilke vurderinger jeg har tatt gjennom dette prosjektet. Til sist vil jeg gjøre rede for noen av de viktigste etiske vurderinger har vært aktuelle for denne studien. Fremstillingen er ikke ment som uttømmende, men målet er at det skal bli synlig for leser hvordan forskningsprosjektet er gjennomført.

Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne studien har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Innen fenomenologien er man opptatt av hvordan noen opplever fenomener i sin livsverden og hermeneutikkens fokus er en fortolkning av mening (Kvale et al., 2015, s. 33). Utforskningen har hatt som mål å søke hva kontaktlærere vektlegger i møte med elever med psykososiale vansker og hva de fremhever som utfordringer.

Bakgrunn for valg av fenomenologisk tilnærming er problemstillingen for oppgaven. Innen fenomenologi er målet å studere hvordan noe erfares for et subjekt [kontaktlærer], hvor det tenkes at subjektet anses som en forutsetning for å forstå et fenomen (Thornquist, 2018, s. 22). For å studere et fenomen må man via bevisstheten som tenkes å ha intensjon, at den er rettet mot noe (Thornquist, 2018, s. 102). Livsverden forstås i fenomenologien som en tilstand av å være -i-verden, naiv og ureflektert, som i betydning av den verden vi til vanlig ikke forholder oss analytisk og undersøkende til, altså at vi sjelden «reflekterer over hvordan vi etablerer vår virkelighetsforståelse» (Thornquist, 2018, s. 110). Vitenskapelig kunnskap forstås som sekundær, at den kunnskap som bringes fram aldri *er* verden og grunnsynet er at verden er rikere enn vi kan gjøre rede for (Thornquist, 2018, s. 112-113). Tanken er at ved å analysere livsverden kan ny innsikt oppstå, en innsikt som kan bidra til selvrefleksjon (Thornquist, 2018, s. 110).

Ved å snakke med kontaktlærere (gjennom intervju) kan jeg søke deres erfaringer som er unik for dem i den rollen de innehar i sitt arbeid på en ungdomsskole. Det er deres fyldige beskrivelser av deres erfarings- og meningsverden (Thornquist, 2018, s. 106) som kan bidra til å forstå og øke kunnskapen om deres livsverden. Innen fenomenologi er det et mål at en skal møte fenomener ved å sette for forståelse «i parentes», noe enkelte er kritisk til, og

hevder at det er umulig for oss å ikke fortolke og forstå mening innenfor den konteksten vi lever i (Thomassen, 2006, s. 86).

Bakgrunn for valg av hermeneutisk tilnærming er at den skal fungere som en ramme for å fortolke kontaktlærernes utsagn om sine handlinger i den skolen de arbeider ved. Hermeneutikk regnes som fortolkningslære (Thornquist, 2018, s. 23) og det er vår ikke bevisste forforståelse, fordommer, som gjør oss i stand til å forstå noe, «gripe en mening» (Thomassen, 2006, s. 86). Vår forforståelse har med seg historien som var der før oss, og dens forestillinger og tankegods er virksomme i den konteksten vi tenker og handler innenfor i dag og denne kan ikke «settes i parentes» (Thomassen, 2006, s. 87). For å bli bevisst på min egen forforståelse om tema for denne studien skrev jeg den ned under planleggingen av masterprosjektet. Det jeg oppdaget under dette skrivearbeidet, var at ønsket om kunnskap om kontaktlæreres egne erfaringer økte og det gjorde det tydelig hvilken «del» av deres erfaring jeg ønsket å utforske. Vår forståelse er i stadig endring etter hvert som vi tilegner oss ny kunnskap (hermeneutisk sirkel). Før jeg startet intervju av kontaktlærere hadde jeg en forforståelse av de spørsmål jeg stilte. Da intervjuene var analysert var min forforståelse endret, fornyet. Jeg hadde fått økt kunnskap.

Kvalitativ metode

«If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk with them» skriver Brinkmann og Kvale (2018, s. 2). Allerede før jeg hadde valgt tema og problemstilling for denne studien visste jeg at jeg ønsket å benytte kvalitativ metode. Bakgrunnen for det var at jeg ønsket økt kunnskap som kun kan oppnås gjennom å snakke med informanter noe jeg tenker henger sammen hva som interesserer og engasjerer meg i min hverdag. Menneskers erfaringer fra deres livsverden. Da jeg hadde bestemt meg for tema og problemstilling for denne studien falt valget på intervju som metode. Det kvalitative intervju som metode gir forskeren mulighet til å fange informantenes erfaringer fra deres hverdagsliv, deres nyanserte beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger og med mål om å forstå meningen i forskningens sentrale tema (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 14-15). Mening innen kvalitativ forskning viser til en tanke om at «mennesker deltar i en verden av mening», situasjoner og handlinger må sees i den konteksten de opptrer i og menneskelige og sosiale fenomener kan presiseres gjennom meningsinnhold, hva de betyr (Thornquist, 2018, s. 231). En kvalitativ forskning ser på handlinger som ikke-determinerte, de er knyttet til et mål og en

mening, vi mennesker har mulighet til å gjøre valg innenfor visse rammer og forutsetninger. (Thornquist, 2018, s. 231-232).

Semi-strukturert intervju

Den intervjuform jeg har valgt for å dette prosjektet er semi-strukturert intervju. Teksten i dette avsnittet er ment å gi en forståelse for bakgrunnen for dette valget, samt en beskrivelse av enkelte erfaringer jeg gjorde underveis i prosessen fra å lage intervju-guide til gjennomføring av intervjuene.

Det er tema og problemstilling i studien som ledet til valgt metode, semi-strukturert intervju. Brinkmann og Kvale (2018) skriver at det starter med at forsker bestemmer seg for hensikten med studien, prosjektets *hvorfor* (s. 42), som i dette masterprosjektet er ønsket om å få kunnskap om kontaktlæreres erfaringer i møte med elever med psykososiale vansker. Det er en utforskende måte å gå fram på som er åpen og har en struktur som er lite planlagt i forkant, noe som gir forskeren mulighet til å følge opp informantenes svar i søket etter ny kunnskap (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 42). Videre er det studiens *hva* forskeren må ta stilling til, og det handler om å gjøre seg kjent med tema for å planlegge spørsmål til intervjuene som leder til ny kunnskap (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 43). Studien er empiristyrkt, induktiv, noe som betyr at det er datamaterialet og funn gjennom analysearbeidet som ledet meg til valg av teori for oppgaven. Studiens utgangspunkt er «Hva vektlegger kontaktlærere i møte med elever med psykososiale vansker og hva fremhever de som utfordrende».

Det neste steget i planlegging av forskningsprosjektet er dens *hvordan* (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 41). Valg av intervju som datainnsamlings-metode ble gjort på bakgrunn av ønsket om informantenes «inngående» beskrivelser av deres livsverden. Semi-strukturert intervju har den fordelen at den tillater forsker å følge opp informantenes svar med spørsmål som på forhånd ikke er planlagt, som blir til underveis. Videre gir det forsker mulighet til å videreføre nye spørsmål til de intervju som gjennomføres i etterkant. Dette muliggjør ny kunnskap som forsker på forhånd ikke hadde, eller kunne ha, innsikt i. Spørsmålene som stilles er åpne, har til hensikt at informantenes kunnskap som er implisitt bringes fram (Flick, 2018, s. 227-228). Underveis og i etterkant tolker forsker meningen i de fenomen som beskrives (Brinkmann & Kvale, 2018).

De spørsmål som var planlagt i forkant av første intervju ble nedfelt i en intervjuguide (Vedlegg nr. 1). Forsker må være åpen for at tema som er relevante for informantene kan dukke opp under intervjuene og må legges til i guiden (Moser & Korstjens, 2018, s. 13). De evalueringer som ble gjort underveis førte ikke til endringer av betydning. Det ble gjennomført et pilotintervju, men da jeg ikke hadde mulighet til å intervju en kontaktlærer ble det å regne som en trening i selve intervjusituasjonen, som måten å stille spørsmål på, evne å tåle mulige tenkepauser, lytte fullt og helt, samt fange opp beskrivelser som utløste nye spørsmål som ikke var nedfelt i guiden. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsstedene til informantene, etter deres eget ønske. På forhånd hadde de mottatt informasjon om prosjektet via invitasjonen til deltakelse (Vedlegg nr. 2). Studiens hensikt ble i tillegg beskrevet i forkant av hvert intervju. Ved bruk av på forhånd planlagte spørsmål har forsker kontroll på den måten at intervjuet kan styres i ønsket retning, men må samtidig være forberedt på at det er informantene som har kontroll på deres svar (Moser & Korstjens, 2018, s. 13).

Underveis og i etterkant av intervjuene gjorde jeg meg tanker som sannsynligvis handler om å være uerfaren forsker. Det var til tider komplisert å lytte og samtidig planlegge oppfølgingsspørsmål som ikke var nedfelt i intervjuguiden, samtidig lot det til at mine tenkepauser også ga informantene mulighet til å stoppe opp og reflektere over de tema som ble beskrevet. Utforskende oppfølgingsspørsmål som «kan du fortelle noe mer om det?» (Moser & Korstjens, 2018, s. 13) falt naturlig å benytte ved flere anledninger gjennom alle intervjuene. De oppfølgingsspørsmål jeg stilte informantene må antas å henge sammen med min forforståelse av tema og det at jeg ikke arbeider i skolen, noe som kan ha betydning for hva som kom fram under intervjuene. Som Brinkmann og Kvale (2018) skriver henger kvaliteten i intervjuene sammen med om en vet hva en skal spørre om, hvorfor man spør og hvordan man stiller spørsmål (s. 91).

Transkribering

Å gjøre opptak av tale for så å transkribere dem er en viktig del av prosessen før en kan gå i gang med analysearbeidet (Flick, 2018, s. 433). Det ble gjort lydopptak av intervjuene ved bruk av diktafon lånt ved Universitetet i Agder. I forkant av første intervju gjorde jeg testopptak med diktafonen, for å sikre at jeg ble trygg på dens funksjoner, samt for å gjøre meg kjent med hvor den burde plasseres for å få tilfredsstillende opptak med tanke på lydnivå. Lydopptakene ble gjennomgått like i etterkant av intervjuene og all tale ble skrevet ned, deriblant uttrykk som eh, ehm, mhm. Latter og pauser ble også nedfelt og for min egen

oversikt ble disse satt i parentes i transkripsjonene. Å gjøre tale om til tekst viste seg å være en tidkrevende prosess, særlig fordi det enkelte ganger var behov for gjentakende lytting til samme utdrag, fordi lyden var noe svak eller det dukket opp annen støy i bakgrunnen av opptaket. Når jeg lyttet gjennom intervjuene dukket det opp mønster jeg ikke hadde lagt merke til under intervjuene. Disse ble skrevet ned i en loggbok for å bedre huske tankene jeg hadde underveis og tatt fram under analysearbeidet.

Forforståelse

En forskers bakgrunn og posisjon påvirker både planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosjektet og spørsmålet er ikke om denne påvirkningen eksisterer eller hvordan den kan unngås, det som er viktig er at forsker forplikter seg til å være reflektiv, noe som starter med å identifisere forforståelsen (Malterud, 2001, s. 484).

Jeg er utdannet barnevernspedagogikk og har tatt videreutdanninger innen feltet barn og unge. Bakgrunn for disse valgene er vanskelig å beskrive med få ord, men det handler om en interesse for å forstå hva som fremmer og hemmer barns utvikling for å bedre evne å bistå dem på en måte som virker forebyggende for utvikling av ulike vansker. Min første arbeidsplass som nyutdannet barnevernspedagog var ved en ungdomsskole på slutten av nittitallet og gjennom fire år i denne jobben fikk jeg et innblikk i skolens daværende hverdagsliv og dens institusjonelle forhold. I årene siden har jeg stort sett vært i arbeid som retter seg mot personer over 18 år innen helse- og omsorgssektoren og min erfaring med grunnskolen de senere år er som mor til mine to barn da de gjennomførte 1.-10. trinn. Jeg mener det er verdt å nevne at jeg har vært svært godt fornøyd med samarbeidet med mine barns lærere, samt hvordan de ble møtt og ivaretatt da de var skoleelever.

Med denne bakgrunnen og interessen har jeg gjennom årene hatt et blikk mot ungdomsskoler og særlig fanget opp det som omtales i media. Slik jeg har oppfattet situasjonen per i dag er det av ulike grunner stadig mer krevende å være lærer i skolen og et økende antall elever som strever med psykososiale vansker, hvor fokuset later til å være rettet mot psykisk helse. Den forståelsen jeg har anser jeg å være et «utenfra blikk», fordi det er mer enn tjue år siden jeg selv var på «innsiden» av skolen. Dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan det er å være kontaktlærer i dag, i møte med elever som strever med psykososiale vansker, og det har vært motivasjonen for tema for denne studien.

Utvalg

Antall informanter henger sammen hvor mange en trenger for å finne ut det man ønsker å vite og at datamaterialet blir mettet (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 48-49). I denne studien har tre informanter blitt intervjuet. Alle informantene er kvinner som arbeider ved to ulike ungdomsskoler. Erfaring fra arbeid i ungdomsskole spenner seg fra 23 år til mer enn 30 år og alle har vært ansatt som kontaktlærer i mer enn tjue år. De har ulik utdanningsbakgrunn og er som følger: fem års utdanning ved høyskole, fagutdanning og praktisk pedagogisk utdanning, og den tidligere allmennlærerutdanningen. En informant fortalte at hun er adjunkt med tilleggsutdanning, men det kom ikke frem hvilken utdanning hun har gjennomført. Informantene er invitert til å delta i studien ut fra kriteriet om at de arbeider som kontaktlærer ved en ungdomsskole og at de har erfaring med å møte elever med psykososiale vansker. Kriteriet for deltakelse har en bestemt sammenheng med informantenes unike kunnskap og erfaring sett i lys av problemstillingen.

I prosessen med rekruttering av informanter valgte å sende invitasjon via rektorer ved skolene. Valget om å gå via «gatekeepers» [døråpner] handlet om at de kunne gi meg tilgang til å intervju ansatte ved skolene (Polit & Beck, 2018) og at det kunne være av betydning for informantene at de hadde tillatelse av sin leder til å bruke av sin tid i arbeidshverdagen på å delta i forskningsprosjektet. Jeg sendte e-post til alle rektorer med vedlagt invitasjon, og alle skoler med ungdomstrinn innen rimelig nærhet ble valgt ut. I forkant tok jeg kontakt med rektorer per telefon og informerte om masterprosjektet. En rektor takket nei til deltakelse med begrunnelse i store endringsprosesser ved gjeldende skole og allerede tidspress for de ansatte. Rekruttering skulle vise seg å være vanskelig, dermed utvidet jeg utvalget av skoler geografisk. Kommunikasjonen med informantene foregikk via e-post, hvor de blant annet valgte tid og sted for gjennomføring av intervju. Som evaluering i etterkant kunne rekruttering blitt forenklet ved bruk av snøball effekten, hvor informanter kunne invitert kollegaer, men da dette ikke var planlagt i forkant av prosjektet var det ikke et alternativ i denne studien. Jeg sikter her til prosjektbeskrivelsen som ble godkjent av SIKT.

Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006) skriver at tematisk analyse er den første analyse-metoden forskere bør lære seg fordi den tilbyr grunnleggende ferdigheter som kan benyttes i mange andre kvalitative analyser (s. 78). Videre fant jeg at den stegvise analyseringen som denne metoden tilbyr var hjelpsom gjennom hele analyseprosessen. Braun og Clarke (2006) viser til at

metoden benyttes for å identifisere, analysere og skrive om temaene som finnes i datamaterialet (s. 79), den er ikke knyttet til et bestemt teoretisk rammeverk, men dersom en slik ramme er valgt er det viktig at denne gjøres kjent (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Det er enkelte valg forsker må ta i forkant av analysen og vurdering og diskusjon av disse valgene skal fremstilles eksplisitt (Braun & Clarke, 2006, s. 81).

I arbeidet med å vurdere hva jeg anså som tema for denne studien forholdt jeg meg til det at forsker er gitt muligheten til å være fleksibel med det i tankene at det ikke nødvendigvis henger sammen med hvor mange ganger et tema framkommer i datasettet, om tema nevnes av alle informanter, men om tema fanger opp noe viktig sett i forhold til studiens problemstilling og i en grad viser til mønster og mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Videre valgte jeg å benytte alternativet å gi et mer detaljert og nyansert beskrivelse av en gruppe temaer, framfor å nøyaktig tematisk beskrivelse av hele datasettet (Braun & Clarke, 2006 s. 83). Braun og Clarke (2006) skriver at det neste valget som må tas er om en skal analysere datasettet induktivt eller teoretisk (Braun & Clarke, 2006 s. 83). Denne studien er empiridrevet, slik at teori er valgt med utgangspunkt i funn i datamaterialet. Videre analyserer jeg ut fra det Braun og Clarke (2006) latent fremgangsmåte som betyr at jeg identifiserer tema ut fra hva informantene sier eksplisitt samt gjør en tolkning av deres beskrivelser (s. 84). Det neste forskeren må ta stilling til er studiens epistemologi (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Se punkt over om vitenskapsteoretisk ståsted.

Jeg har fulgt de seks steg skissert av Braun og Clarke (2006) i analyseprosessen. Første steg handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dette ble gjort ved å lese gjennom transkripsjonene gjentatte ganger samtidig som jeg noterte interessante funn i margin. Videre i steg to starter en å utarbeide koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Denne fasen var tidkrevende, og jeg var periodevis usikker på hva som kunne regnes som koder og ikke. Å lese gjennom transkripsjonene igjen, samt notere underveis bidro til en bedre oversikt. Potensielle koder ble underveis markert i ulike farger og etter hvert var mengden mulige koder stor. Braun og Clarke (2006) anbefaler at man koder for så mange mulige mønster og tema som mulig, fordi man ikke vet hva som kan bli av interesse senere i analyseprosessen (s. 89). I fase tre leter man etter tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Også denne fasen var tidkrevende og det å plassere kodene i potensielle tema ble gjort i flere omganger. Jeg laget skjema og tankekart for bedre oversikt. Som Braun og Clarke (2006) skriver hadde jeg ved slutten av denne fasen potensielle tema og undertema som kodene var

plassert under (s. 90). I neste fase ble tema vurdert ved å sjekke om tekstutdragene som var plassert under dem viste seg å danne et «samstemt» mønster, og videre leste jeg gjennom datasettet for å sikre at jeg ikke hadde oversett tekst som passet inn under de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Ved denne gjennomgangen fant jeg i datasettet beskrivelser fra informanter som jeg mente hørte til tema, som jeg da plasserte de under. I fase fem går man videre ved å identifisere hva hvert enkelt tema handler om, samt hvilke aspekter disse temaene fanger (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I denne fasen gjorde jeg enkelte endringer i tema og undertema, ved en omorganisering, dette for å bidra til en mer tydelig historie ut fra informantenes beskrivelser, sett i lys av problemstillingen. Fase seks innebærer å skrive resultatdelen på en slik måte at den forteller historien i datasettet og i tillegg valideres ved å eksempelvis gjengi direkte sitater (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Som en mulig svakhet ved at denne studien baserer empirien på tre intervjuer er faren for at datamaterialet ikke er mettet (Brinkmann & Kvale, 2018).

Validitet og reliabilitet

Vurderingen av validitet viser til om forskers presentasjon av resultater kan sies å være gyldig forhold til informantenes beskrivelser og fenomenet slik det faktisk «er» i feltet (Flick, 2018). Med ønske om å forsikre slik validitet i forhold til informantenes beskrivelser ble deltakerne gitt mulighet til å gjennomgå transkripsjonene, noe alle takket nei til. Det var også avklart med informantene at de kunne ta kontakt med meg i etterkant av intervjuene dersom de kom på nye momenter eller ble usikre på om egne beskrivelser kom fram slik de var ment. Det ble videre avklart at jeg kunne ta kontakt med informantene dersom jeg skulle bli usikker på om jeg fanget meningen i deres uttalelser. Ingen slik kontakt ble foretatt i etterkant av intervjuene. Det strategiske utvalget av informanter sørget for at intervjuene ble gjennomført med kontaktlærere som hadde erfaring fra å arbeide i ungdomsskole i møte med elever med psykososiale vansker. Før opptak via diktafon startet ble informantene informert om studiens hensikt og mål, noe som kan ha bidratt til rike og fyldige beskrivelser om tema. Intervjuene åpnet for at informantene hadde anledning til å uttale seg fritt om sine erfaringer, tanker, følelser og handlinger både ut fra spørsmål som ble stilt, men også om tema og fenomen som dukket opp underveis. Angående validitet i forhold til slik det faktisk er i feltet kan det at informantene representerer to ungdomsskoler være en mulig styrke og det at studien har tre informanter kan være en mulig svakhet. Denne studien har ikke generalisering som hensikt

eller mål, ønsket er å frembringe kunnskap om hva enkelte kontaktlærere vektlegger i møte med elever med psykososiale vansker og hva de fremhever som utfordrende.

For studiens reliabilitet er det etterstrebet å følge prosedyrer som omtalt av blant annet Flick (2018). Han skriver at en innen kvalitativ forskning kan sikre reliabilitet dersom forsker gjør det mulig å sjekke hva som er informantenes beskrivelser og hvor forskers tolkning starter, at hvordan intervjuprosessen gjøres nedfelles eksplisitt, samt at jo mer detaljert en dokumenterer hele forskningsprosjektet jo større reliabilitet (Flick, 2018, s. 543). Jeg har i dette kapitlet av oppgaven gjort rede for alle deler av forskningen, deriblant beskrevet hvordan forskningen er gjennomført. Jeg har videre gjort det tydelig i teksten når jeg viser til informantenes beskrivelser, slik at disse skal være mulig å skille ut fra mine tolkninger, samt annen tekst i oppgaven.

Etiske betraktninger

Etiske vurderinger er foretatt i alle deler av denne studien. Jeg vil under vise til de etiske vurderinger jeg finner å være blant de viktigste for dette masterprosjektet. Før oppstart av datainnsamling var det behov for godkjenning fra SIKT, for å sikre at personvernet var ivaretatt. Når denne godkjenningen forelå (vedlegg nr. 4) ble det søkt godkjenning av etisk komite ved Universitetet i Agder (FEK) som vurderer om forskningsprosjektet har den etiske kvalitet som kreves. Da godkjenning fra FEK forelå (vedlegg nr. 5) kunne jeg gå i gang med å kontakte døråpner (rektorer) per telefon og videre sende ut informasjonsskriv via e-post.

I den skriftlige invitasjonen til deltakelse i forskningsprosjektet var det blant annet nedfelt studiens formål, bruk av diktafon, frivillighet til deltakelse, personvern og anonymisering. Valget om å invitere deltakere via døråpner var som følge av vurderinger i forhold til flere aspekter. Som nevnt over handlet det om å få tilgang til kontaktlærere, samt at deltakelse var godkjent av deres leder (rektor). Videre var det et mål å hindre at mulige informanter kjente på press til å delta, som kunne oppstått om jeg hadde kontaktet dem direkte. Det ble også gitt mulighet for direkte kontakt med meg, noe som kunne sikre deres anonymitet også overfor øvrige ansatte ved skolen, dersom dette ble opplevd som ønskelig for deltakerne.

Informantene valgte tid og sted for gjennomføring av intervju. Dette med tanke på at de var i et miljø som gjorde intervjusituasjonen best mulig for informantene. Videre kunne de valgt et sted utenfor skoleområdet dersom de skulle ha ønske om å være anonym for kollegaer ved skolen. Alle informanter valgte skolen som sted for intervju.

I forkant av hvert intervju ble punkter fra invitasjonsskrivet gjennomgått, samt at det ble åpnet for spørsmål fra informantene. Forsker skal sikre at informanter ikke villedes om formålet med forskningen (Flick, 2018). Videre skal forskning være basert på informert samtykke (Flick, 2018), noe som ikke vil være for vanskelig der informanter er i middelklassen, middelaldrende, med lignende utdanningsnivå, da de kan reflektere over og vurdere samtykke (Flick, 2018, s. 140). Samtykkeskjema (vedlegg nr. 3) ble signert av informantene før oppstart av intervjuene, før diktafon ble slått på, og de ble gitt informasjon om deres mulighet til å trekke seg fra deltakelse, samtykket, når som helst og uten forklaring eller noe form for konsekvenser for dem. Informantene ble oppfordret til å unngå uttalelser som kunne føre til at andre personers anonymitet og personvern ble brutt. Det dukket ikke opp slike faktorer i intervjuene.

Forskere må garantere informantenes anonymitet slik at de ikke kan identifiseres (Flick, 2018, s. 139). Deltakernes navn, telefonnummer og e-post adresse er oppbevart i låsbart skap og vil bli makulert så fort prosjektet er ferdigstilt. Informasjonen er nødvendig å ha tilgang til under prosjektet fordi det kan dukke opp behov for avklaringer, samt at alle informanter har ønsket å få tilsendt det ferdigstilte masterprosjektet. Videre er alt av skriftlig materiale forbundet med prosjektet gjort ikke-gjenkjennbart ved at det er navn er byttet ut med informant 1, informant 2 og informant 3, samt at laptop som er brukt i skrivearbeidet har sikret tilgang ved at det kreves passord for å åpne den. Lydopptak via diktafon ble satt i gang etter informantene hadde uttalt identifiserbare opplysninger og den ble oppbevart i låsbart skap når den ikke var i bruk. Diktafonen er av slik type som ikke er koblet til internett og dens minnebrikke ble makulert når diktafonen ble innlevert ved Universitetet i Agder. Anonymitet er etterstrebet gjennom hele den skriftlige delen av masterprosjektet.

Forsker har en plikt til å minimere belastningen for informantene og maksimere deres fordeler (Polit & Beck, 2018, s. 79) med å delta i forskningsprosjektet. Med mål om at deltakelse i forskningsprosjektet ikke skulle være belastende for informantene forsøkte jeg under intervju å la meg lede av deres fortellinger og var varsom med å stille spørsmål som kunne oppfattes som kritikk eller et angrep på deres tanker, følelser og historier. Dette i tillegg til at jeg skal sikre at de anonymiseres i den tekstlige utgaven av prosjektet og at de ikke fremstilles i et dårlig lys. Som fordel med deltakelse ble alle tilbudt tilsendt ferdigutgaven av masterprosjektet, noe de alle takket ja til. I tillegg kan det vise seg at den kunnskapen de har bidratt med kan brukes videre i deres arbeid.

Ved kildebruk har jeg fulgt retningslinjer ved Universitetet i Agder.

Resultater

I dette kapitlet presenteres studiens funn fra intervjuene. De tema og undertema som kom fram gjennom analyseprosessen er med bakgrunn i oppgavens problemstilling: Hva vektlegger kontaktlærere i møte med elever med psykososiale vansker og hva framhever de som utfordringer?

Ut over rammene	Bånd mellom lærer og elev	Den viktige dialogen	Imøtekomme	Elevenes opplevelse	Å kunne mer	Utfordringer
Trygge elever	Overblikk	Ved endringer i atferd	Trygg skole	Opptre rolig	Kurs	Flere voksne
Tillate elever å komme inn	Interessert og bry seg	Direkte og ærlig	Trygge voksne	Forebyggende	Ulik erfaring	Andre faggrupper
	Mer tilstedeværelse	Ikke kjefte	Motiverende	Røyne på	Nyttig	Arbeidsoppgaver
	Avdekke		Forebyggende			Utageringer
						Hjelpeløs

Figur 1. Tema og undertema fra studiens datamateriale.

Utover rammene

Å strekke seg ut over de ordinære rammene ved skolen vektlegges av to informanter. En av informantene fremhever det i sammenheng med arbeidet for å trygge enkeltelever. Hun sier det eksempelvis kan dreie seg om elever som ikke tør komme til skolen som for en periode kan tilbys skole hjemme. Hun beskriver at hennes timeplan i de tilfellene har blitt «ryddet» slik at hun kan gjennomføre en til en undervisning. Hun forteller videre at hun ved flere anledninger har tilbudt elever å møte de før skoletid, slik at de kan ta følge til skolens område. Informanten sier videre at det enkelte ganger er behov for å hente elever hjemme for å bistå dem med å klare å møte på skolen, hun sier:

[...] som kontaktlærer har du et enormt stort arbeidsfelt for å få det til jeg har kjørt hjem og hentet elever to dager i uken for eller så kommer de ikke på skolen ... så står jeg på utsiden der og bare holdt på å si ikke tute og bærte men jeg står og venter jeg har stått i evigheter imens mor har noen lange forhandlingskamper inne jeg har måttet inn og det er jo klart at da tenker man jo av og til men i alle dager hvor er engelsken å norsken å eh mat og helsefaget mitt [...]

En informant poengterer at noe av grunnen til at hun trives i jobben handler om at det gir henne mulighet til å møte «alle mennesketyper» med «alle typer utfordring» og hun framhever at det i arbeidet med å skape gode relasjoner er naturlig for henne å strekke seg utover rammene. Informanten beskriver det som at hun tillater «elever å komme inn» ved at hun gir elever som har behov for det mulighet til å kontakte henne på fritiden. Hun sier:

[...] altså alle elevene mine får telefonnummeret mitt og sånt se det er jeg ikke redd for eh men det er noen elever som kan sluke deg med hud og hår så det at eh eh men jeg tenker det er viktig at de har noen de kan ringe til eller sende meldinger [...]

Bånd mellom lærer og elev

Informantene fremhever at rollen som kontaktlærer innebærer å ha et overblikk, at det er de som har hovedansvaret for alle elevene i klassen, at det er de som «bærer ansvaret» for alt fra det faglige til hvordan de har det. Blant deres uttalelser kommer det fram at de skal observere og følge med på elevene til enhver tid, har ansvar for at elevene har det bra, må ha oversikt over hvor de er dersom de ikke dukker opp til time, samt mange andre «små detaljer» i skolehverdagen. En informant sier:

[...] vi som på en måte skal fange opp hvordan de har det som sliter litt sånn med ulike ting [...] helt i fra at en hilser på morgenen og sjekker med øyekontakt hvordan de har det i dag eller kommer de ikke inn eller og kommer de senere eller [...] vi er jo på en måte den som tar tempen på hvordan de som ikke har det så greit har det hver eneste dag det vil jeg si [...] har eleven min det bra er de sammen med folk er de alene er de ute altså det er alt hvordan går det med angsten [...]

Alle informantene legger vekt på at det å skape relasjon mellom dem og elevene er en viktig del av arbeidet i skolehverdagen. De fremhever at det er av betydning å møte elevene på en sånn måte at elevene får en opplevelse av at de som kontaktlærer er interessert i dem og bryr seg om dem, og at relasjonen oppleves som god. Det kommer fram i uttalelsen til en av kontaktlærerne at hun mener gode relasjoner kan føre til konsekvenser som er positive. Hun beskriver eksempler som at «en får det bedre i klasserommet», elevene er mer til stede i klasserommet og gjør det de skal, i tillegg til at det kan føre til at elevene samarbeider med andre elever.

To informanter framhever at gode relasjoner kan bidra til at de kan avdekke om elevene strever med noe. En av dem beskriver det slik:

[...] jeg tenker at med hver enkelt elev så skaper en jo relasjon ikke sant og det er jo i relasjonen at det man da oppdager gjerne at her er det noe [...] så derfor må vi jo vi må være flinke på å få til gode relasjoner spesielt med de som sliter.

Det kommer fram av beskrivelser til alle informantene at ønsker å hjelpe elevene som strever og blant uttalelsene poengteres det som viktig å møte elevene på en forståelsesfull og omsorgsfull måte.

Den viktige dialogen

To informanter vektlegger det som viktig at elever tilbys samtaler dersom de merker endring i elevenes atferd. Det beskrives som at det er en måte å gi elevene mulighet til å fortelle hva årsaken til endringen er, at det handler om å kunne gi elevene hjelp dersom det er noe de strever med. En informant beskriver det slik:

[...] jeg ser du har blitt litt stillere merker du det selv altså vet du hva som er grunnen til det eller jeg ser at du har blitt litt mer høylytt når du er i klasserommet eller jeg ser du kommer litt sent er det en grunn til det eller jeg prøver på en måte bare å si hva jeg merker av avvik da på oppførsel [...]

Informantene legger vekt på at samtaler med elever må gjøres med omsorg, men at en også må våge å være direkte og ærlig. En informant sier hun:

[...] liker å være tydelig med dem og å si vet du hva dette kan vi finne ut av dette kan vi prøve å snakke om dette kan du få hjelp til men du kan faktisk ikke holde på sånn her i dette klasserommet [...]

Informanten poengterer at hun ikke tror elevene tar noe skade av at en er ærlig og gir tilbakemelding på atferd, at hun mener det er viktig at elevene gis mulighet til å øve seg på hvordan det er «[...] andre steder resten av livet [...]» hvor de må regne med å bli «speilet».

Videre fremhever en informant at det er viktig å ikke kjeffe på elevene fordi det bare «river ned». En annen informant vektlegger noe lignende når hun sier «[...] jeg skal ikke være kjip ironisk og trakasserende det kjenner jeg [...]. Hun peker videre på at det er viktig å si ifra til elevene når de gjør ting som ikke er greit, men at hun synes det må gjøres på en rolig og grei måte.

Imøtekomme

Alle informanter beskriver at de mener det er viktig å gi elever mulighet til å trekke seg ut av klasserommet ved ulike situasjoner. De beskriver det som at de gir slike tilbud dersom de ser at elever har angstanfall, er rastløse, sitter og gråter og har det tøft og at det kan gjelde de elever som «faller ut av klasserommet» og de som sliter og har behov for pauser. Det kommer fram av informantenes beskrivelser at elevene i enkelte situasjoner gis mulighet til å gå ut av klasserommet sammen med en voksen slik at de kan prate sammen og enkelte ganger tilbys å gå ut alene. En informant beskriver at «[...] en må alltid tolke situasjonen ikke sant er jeg alene i klasserommet så [...] vil du ta deg en luftetur ikke sant klare deg på egen hånd ikke sant men er det noen andre i klasserommet så kan». En informant poengterer at avtaler om å gå ut av klasserommet alltid avklares med involverte lærere slik at de vil forstå et tegn fra elevene som har behov for luftepause og dermed ikke straffes for å forlate undervisningen. En informant beskriver en hendelse der hun ble med en elev ut av klasserommet, i en situasjon hvor hun oppfattet at eleven hadde angstanfall:

[...] hvis jeg tenker konkret på den eleven der så har en jo lært seg etter mange kurs og ditt og datt at en da [...] prøver å prate hva er det nå få de til å tenke på noe annet og en har jo lært seg noen sanne knep med å tenke på noe annet nå dette går over dette går bra så [...] og når kanskje ting har roet seg ned så går det jo over også går de inn i klassen igjen.

Elevenes opplevelse

Alle informantene vektlegger at de skal bidra til at elevene opplever skolen som en trygg plass å være. En informant sier det slik:

[...] det jeg tenker er egentlig at den tiden de er her og det er ganske mange timer så er min jobb å gjøre den tiden så fin som mulig at de trives her at de er trygge her at eh at

jeg gir de noen gode timer og gode opplevelser [...] så har de i hvert fall noen her som de er trygge på da mhm.

Informantene fremhever at elevenes trygghet henger sammen med at de framstår som trygge voksne, at de opptrer rolig og forsøker å møte elever som sliter på en måte som beroliger dem. Det kommer fram av en informant at det å være en trygg voksen fører til at hun som kontaktlærer klarere å motivere elever til å våge å gå inn i klasserommet En informant poengterer at det bidrar til at elever tør å bli i klasserommet, hun beskriver det slik:

[...] synes at det er vanskelig for eksempel å være i klasserommet og når jeg da kan være det der vennlige blikket den tryggheten og liksom bare ta de på skuldra så vet de at [sier navnet sitt] vet hvordan jeg har det hvis meg må gå ut eller kommer og sier [...]

En informant poengterer at når elever er trygge kan det enkelte ganger forebygge utageringer. Når utageringer skjer legger to informanter vekt på at de mener det er viktig å håndtere atferden som trygge voksne som tåler utageringen, smerteuttrykket. En informant poengterer en opplevelse av at det kan «røyne på» når elever gjennom atferd viser store smerteuttrykk, men at hun legger vekt på at hun klarer å holde seg rolig selv om hun kjenner at «privatpersonen» kommer fram. En informant beskriver en nylig situasjon hun stod i:

[...] Jeg kom inn i et klasserom der det allerede var opphetet og blomsterpottes som flagret og litt sånn forskjellig og en som gråt og det jeg gjør da er egentlig bare å gå bort og stryker på ryggen og sier at nå ser jeg at du har det veldig vanskelig eh det kan ikke være lett [...] hvis de blir møtt med forståelse i stedet for sånn der hæ har du kastet blomsterpotten [...]

Å kunne mer

Alle informantene vektlegger behovet for å få økt kunnskap om psykososiale vansker gjennom kurs. De påpeker det som viktig og av betydning i møte elever med psykososiale vansker. De tre informantene beskriver ulik erfaring i denne sammenheng. Informantene som arbeider ved samme skole sier de har fått tilbud om en kursrekke via RVTS [Regionalt

ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmords-forebygging]. De beskriver at det de har lært på kurs har ført til at de gjerne stopper opp og tenker på en annen måte enn tidligere, en informant sier hun tenker «[...] finnes ikke vanskelige barn bare barn som har det vanskelig [...]» og:

[...] som jeg sier merker det litt selv at man klarer mer å tenke sånn at dette er et smerteuttrykk som man har lest dette er et barn som har det vanskelig og som kanskje tar det ut på en sånn måte [...] man er mye mer fokusert på det [...].

De to informantene legger vekt på at kursene har ført til at de har fått mye ny og nyttig informasjon. En av dem beskriver det som at:

[...] vi lærer om ulike personligheter og ulike eh ja synes jeg er veldig deilig at vi endelig lærer noe om det personlige å ikke bare dataprogram for nå har vi hatt kurs om det i sötten år ja vi har ikke tenkt på noe annet enn nesten det eh ja så nå endelig er det litt i gang i forhold til å tenke på det relasjonelle og trygghet og personligheter.

To informanter sier de har fått tilbud om kurs av en psykolog ved et sykehus, med begrunnelse i hva en elev de er kontaktlærer for strever med. En informant sier hun fikk tilbudet direkte av psykologen, den andre informanten sier hun fikk tilbudet via pårørende. De beskriver ulik erfaring med disse kursene, hvor en informant sier hun samarbeidet med pårørende og sykehuset om eksponeringsterapi og at hun lærte hvordan hun skulle hjelpe eleven i situasjoner der hen fikk angst. Informant sier eleven fikk det stadig bedre og at hun lærte mye av samarbeidet og kurset. Den andre informanten sier kurset hun ble tilbudt ikke rettet seg direkte mot eleven hun var kontaktlærer for, men at hun opplever å kunne bruke kunnskapen i møte med andre elever. Begge informantene fremhever at det er viktig med slike kurs for å gjøre en bedre jobb i møte med elever med psykososiale vansker. Alle informantene legger vekt på at de bruker sin erfaring, opparbeidet gjennom yrkeslivet, i møte med elevene.

Utfordringer

Informantene poengterer spenninger og utfordringer gjennom arbeidshverdagen i møte med elever som har psykososiale vansker. Informantene uttaler at de trenger flere andre voksne som kan ta seg av elevene i skolen, at det ville vært nyttig med flere yrkesgrupper i skolen,

som miljøterapeuter. En informant sier at de «[...] trenger hjelp av noen som kanskje har mer greie på det enn det vi har [...]». Informantene sier de ønsker å samarbeide med andre yrkesgrupper i skolen, og begrunner med at det kunne gitt økt kompetanse som kunne vært nyttig i deres hverdagslige møte med elever med psykososiale vansker. En informant sier:

Har veldig tro på å samarbeide med forskjellige yrkesgrupper i skolen, at vi ikke tror vi kan løse alt vi (latter) men å faktisk knytte til seg fagpersoner som har kompetanse på de ulike ja flere folk inn i skolen skolen kan ikke lenger bare være den gamle tradisjonelle læreren [...]

En kontaktlærer sier skolen hun er ansatt ved har ansatt en sosionom, men at hen ikke kan ta seg av alle elever med behov for hjelp, og at hun ser behovet for flere miljøterapeuter. To informanter beskriver utfordringen i sammenheng med uttalelser som det «begynner å bli så mange» og «det er alltid flere i hver klasse».

Alle informantene beskriver at de opplever vansker med tanke på å bruke tid på enkeltelever, samtidig som de skal ta seg av de øvrige elevene i klassen og konsentrere seg om undervisningen. En informant vektlegger at der er så mange som trenger å gjøre noe annet en kort stund, men at lærerne ikke rekker å gi alle elevene slikt tilbud. En informant sier «Jeg nok vi jobber med mye som ikke de andre kanskje vet om alltid» og en annen uttaler:

[...] på den andre siden har jo vi mye press på at de skal lære engelsk matte norske og samfunnsfag de skal bli så veldig gode på kompetansemål og alt mulig [...] Vet at lærere kan sitte på personalrommet og si at i dag har jeg nesten ikke fått undervist [...]

En informant legger vekt på at det handler om hvordan hun ønsker at elevene skal huske henne som kontaktlærer, og med det en som var mer opptatt av hvordan de har det framfor at hun var god til å «[...] pushe på en oppgave til i engelsk [...]», samt at hun kan kjenne på et «misforhold» mellom det å være den faglige formidleren og skulle ta seg alt som skjer i elevenes liv når de blant annet skal ta seg av ting som har skjedd på fritiden som elevene tar med seg i klasserommet, som «bitching» og «krangling». Hun sier videre at «[...] det heter seg sånn at hvis det påvirker skolen skolehverdagen så må vi bidra».

En informant fremhever at noen former for utageringer kan oppleves som utfordrende, hun sier:

[...] så kan jeg komme der og kjenne at nå er det en tretten fjortenåring som har bestemt seg for at i dag skal han ødelegge alt jeg og andre holder på med [...] og det er jo klart at hvis noen av de skrur på sitt verste og på en måte går på personlige angrep mot deg mot utseende eh hva det måtte være så er det jo tøft å stå i det [...]

Angående kunnskap og kompetanse gir alle informanter uttrykk for noen utfordringer. En informant beskriver hun opplever å ha fått tilbud om litt, men minimalt, av kurs gjennom yrkeskarrieren henne. Hun sier i forhold til kurset hun ble tilbudt ved sykehuset (nevnt over) at «[...] det er rart hvordan en plutselig blir ehm prioritert på et sånn kurs plutselig på grunn av en elev altså». To av informantene beskriver det slik:

[...] det er veldig utfordrende å være lærer nå for tiden for det er mye smerteuttrykk så man kjenner liksom bare at eh det blir tatt ut mye med både spyting og banning og steiking og atferd og trakassering av voksne og alt mulig det er ikke bra og å klare å tenke da du har det ikke bra det krever litt kursing.

[...] det er en stor utfordring for oss lærere å jobbe med disse barna fordi vi har så lite kunnskap [...] det går på erfaring for det meste [...] det er på en måte det vi har å fare med eh ja så liksom litt sånn hjelpeløshet det ja det kan jeg kjenne på.

Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å få økt kunnskap om hva kontaktlærere i ungdomsskolen vektlegger i møte med elever og hva de fremhever som utfordringer, i møte med elever med psykososiale vansker. Tema som kom fram under analyseprosessen er fremstilt i resultatkapittelet og er som følger: utover rammene, bånd mellom lærer og elev, den viktige dialogen, imøtekomme, elevenes opplevelse, å kunne mer og utfordringer. Funn blir i dette kapittelet med bakgrunn i politiske føringer og dokumenter som teoretisk perspektiv, samt tidligere forskning og tilknyttet tema: trygg(het), relasjoner, kompetanseheving, aktivitetsplikt, balansering av arbeidsoppgaver og andre yrkesgrupper.

Å trygge elever sett fra ulike perspektiver

Vi finner blant funn i denne studien kontaktlæreres vektlegging av at elever med psykososiale vansker skal være trygge på skolen, samt deres forståelse av at elevenes opplevelse av trygghet henger sammen med at de fremstår som trygge voksne, ved at de opptre rolig og beroligende, i møte med elever som sliter. Dette sammenfaller med politiske føringer og dokumenter hvor det står skrevet at elever har rett på å ha det trygt på skolen og kontaktlærere har en plikt til å bidra til at elevene opplever skolen som trygg (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017; NOU 2015: 2, 2015; Prop. 57 L (2016–2017)). At lærere fokuserer på at elever skal oppleve trygghet finner vi igjen i en studie gjennomført av Samnøy et al. (2022). I deres utforskning framkom at lærere understreket at det var viktig med deres innsats for å skape et trygt skolemiljø (Samnøy et al., 2022, s. 67). Det som imidlertid peker seg ut som et skille i perspektiv er at elevenes trygghet i politiske tekster later til å bli koblet mot det å ikke bli utsatt for krenkelser. Vi finner det ved å se til bakgrunnen for endringer i opplæringsloven på begynnelsen av 2000 tallet, da begrepet trygghet ble innført under paragraf om psykososialt skolemiljø i det nye kapittel 9a om skolemiljø (Endringslov til opplæringslova, 2002, § 9a-3 første ledd). I Utdannings- forskningsdepartementets tilrådning til endringer framkom det i begrunnelsen at for mange elever ble utsatt for krenkende atferd (Ot.prp.nr.72 (2001-2002)), noe som igjen ble påpekt mer enn ti år senere av Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) da de viste til at altfor mange elever ble utsatt krenkelser, og da særlig mobbing. På bakgrunn av utvalgets utredning heter det i Kunnskapsdepartementet tilrådning til endring i opplæringsloven kapittel om skolemiljø at innføringen av *trygt* i tillegg til godt var ment å gjøre det tydelig at når elever er på skolen

skal de ikke komme til skade (Prop. 57 L (2016 –2017)) og som en styrking av elevenes rettigheter ble *nulltoleranse* mot krenking nedfelt ved endringen av opplæringsloven i 2017 (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017). Funn i studien kan indikere at kontaktlærere er bevisst på at elevenes rett til å være trygg henger sammen med deres plikt til å bidra til at de opplever skolen slik, og videre at deres forståelse av elevenes opplevelse av trygghet ikke er rettet mot fravær av krenkelser slik vi finner påpekt i politiske føringer og dokumenter.

Et funn som derimot kan vise til sammenhengen mellom krenkelse og trygghet er en kontaktlærers vektlegging av at utageringer kan forebygges dersom elever er trygge. Sett fra et slikt ståsted vil det å sørge for elevers trygghet kunne forebygge videre krenkelser, dette dersom en forstår begrepet i lys av Kunnskapsdepartementets (Prop. 57 L (2022 –2023)) definisjon som viser til at krenkelse [blant annet] omfatter direkte handlinger og uttrykk rettet mot elever (s. 75). Det som ikke utdypes av informanten er om det å hindre utagering ses fra ståstedet til den som utøver atferden og/eller med tanke på at utagering kan få konsekvenser for den atferden rettes mot, samt andre som er til stede. Dette poenget ble ikke fanget opp under intervju og kan ses på som en svakhet i utforskningen og sannsynlig begrunnes i forskers manglende erfaring med gjennomføring av slik datainnsamling.

Å sørge for trygg tilknytning

Funn i denne studien viser at en kontaktlærer vektlegger at hun møter elever med psykososiale vansker på en måte som kan bidra til at de opplever en trygg tilknytning. Hun beskriver at hennes jobb er å gjøre tiden på skolen så fin som mulig for elevene, at hun skal sørge for at de får noen gode opplevelser og at de trives. Hun sier videre: [...] så har de i hvert fall noen her som de er trygge på da mhm». Denne poengteringen av kontaktlærers rolle er i tråd med plikter vi finner i politiske føringer og dokumenter, noe som tydeliggjøres når Djupedalutvalget skriver at elever med et godt forhold til sin lærer vil trives bedre på skolen (NOU 2015: 2), og ved Kunnskapsdepartementet sin vektlegging av at kontaktlærere må møte elever på en sånn måte at det legger til rette for deres opplevelse av trygg tilknytning (Meld.St. 6 (2019-2020)). I en studie av Øen et al. (2023) framkommer uttalelser om elevers trygge tilknytning med utgangspunkt i en forklaring i elevers atferd, sett fra elevenes ståsted. De viser til at enkelte lærere ser på elevenes utfordrende atferd som deres måte å undersøke om lærerne er til å stole på og som et ledd i å bli trygg på dem (Øen et al., 2023, s. 9), et

perspektiv som ikke kan knyttes direkte til de føringer som er omtalt i politiske dokumenter. Det at ikke alle informantene framhever trygg tilknytning kan være en handle om ulik begrepsbruk blant kontaktlærere når det gjelder elevers opplevelse av trygghet eller at det ikke ble nevnt fordi de ikke kom inn på tema.

Å være en trygg voksen kan bidra til deltakelse i undervisning og inkludering. Det kommer frem av funn at to kontaktlærere legger vekt på at ved å være en trygg voksen i møte med elever kan de bidra til at elevene våger å gå inn i klasserommet, eller at de blir værende i klasserommet. Informantenes framheving av elevers tilstedeværelse i klassen kan kobles mot den forventningen vi finner beskrevet av Kunnskapsdepartementet (Meld.St. 6 (2019-2020)) som framhever at kontaktlærere skal bidra til å forebygge fravær og med det bidra til at elevene er til stede i undervisningen. Det kan videre ses i sammenheng med Kunnskapsdepartementets (Prop. 57 L (2022 –2023)) poengtering av at det skal sikres at elevene utdannes. En finner også en kobling mot den forventning at kontaktlærere skal bidra til at elever kjenner på tilhørighet, samt følelsen av å være inkludert og som en viktig del av fellesskapet (Meld.St. 6 (2019-2020)). Funn gir med det en indikasjon på at enkelte kontaktlærere har erfaring med eller kunnskap om at ved å framstå som trygg i møte med elever med psykososiale vansker kan det føre til at disse elevene er til stede i klasserommet.

En kontaktlærer vektlegger at det enkelte ganger kan være behov for å strekke seg ut over de ordinære rammene for å trygge elever og for å hjelpe dem med å klare å møte på skolen. Hun beskriver at hun flere ganger har tilbudt elever å møte de «på parkeringsplassen» før skoletid for å følge de til skolens område. Hun beskriver videre at hun også har kjørt og hentet elever hjemme og noen ganger har vært nødt til å vente på elevene utenfor i «evigheter». Dette arbeidet er i tråd med den forventning som framkommer når Kunnskapsdepartementet (Meld.St. 6 (2019-2020)) påpeker at skolen skal fange opp elever med høyt fravær, samt følge opp disse elevene (s. 36). Hva som regnes som høyt fravær framkommer ikke i dokumentet, noe som kan handle om at det gis tilgang til vurderinger basert på skjønn rettet mot den enkelte elev. Når det her vises til skolen og ikke lærer, kan det være i betydning av at kontaktlærere alene ikke står ansvarlig for å finne tiltak for å hindre fravær, men at de kan være utførere av arbeidet rettet mot elevene. Dette gir en indikasjon på at denne kontaktlærers arbeid med å bistå elever ved å trygge dem slik at de klarer å møte til skolen samsvarer med forventninger

beskrevet i politiske dokumenter, rent bortsett fra at omfanget ved denne tilretteleggingen ikke er å finne igjen i politiske føringer. Det at ikke alle kontaktlærere i denne studien legger vekt på at det kan være behov for å gå ut over skolens ordinære rammer kan være en indikasjon på en sammenheng med faktorer som ikke belyses i denne utforskningen, som tid og ressurser og ulike praksiser ved skolene som følge av disse faktorene.

Å skape gode relasjoner er viktig og kan bidra til at elever utdannes. Det framkommer av funn at kontaktlærere fremhever at en viktig del av deres arbeid er å skape gode relasjoner mellom dem og elevene. De vektlegger at det handler om måten de møter elever med psykososiale vansker på for at elevene skal oppleve at de som kontaktlærere er interessert i dem, bryr seg om dem og at relasjonen mellom dem er god. Kontaktlæreres ansvar angående relasjoner er i tråd med politiske føringer og dokumenter, noe som gjøres tydelig når Kunnskapsdepartementet peker på at kontaktlærere skal legge til rette for gode relasjoner mellom dem og elevene (Meld.St. 6 (2019-2020)). Vi finner elev-lærer relasjonen som funn i tidligere studier. I en utforskning av Samnøy et al. (2022) kommer det fram at lærere ga uttrykk for at elevenes psykologiske trygghet har sammenheng med elev-lærer relasjonen (s. 67) og Øen et al. (2023) fant at lærere forstår elevenes utfordrende atferd som en naturlig del av relasjonsbyggingen (s. 9). Kontaktlærere i denne studien legger vekt på hvordan de skal fremstå i møte elevene med mål om gode elev-lærer relasjoner, dette ved bruk av andre begreper enn slik det framkommer i politiske dokumenter. Det vises her til Kunnskapsdepartementet som fremhever at ansatte i skolen skal støtte elevene og vise dem omsorg (Meld.St. 6 (2019-2020)). Det at menneskemøtene beskrives noe ulikt skal ikke nødvendigvis anses som å være resultat av et motsetningsforhold, men heller ulike valg av begreper for å forklare møtet mellom elever og kontaktlærere når målet er gode relasjoner mellom dem. Kontaktlæreres vektlegging av deres arbeid for gode relasjoner i denne studien kan videre ses i sammenheng deres plikt til å sikre elevene et psykososialt skolemiljø som er trygt og godt (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017). Dette når en viser til Djupedalsutvalgets (NOU 2015: 2) definisjon av psykososialt miljø som bestående av «psykologiske forhold, sosiale forhold på skolen og samspillet mellom disse» (s. 30) og dersom en anser relasjon som noe psykologiske og sosialt. De funn vi ser i studien gir en indikasjon på at kontaktlærere sin vektlegging av at de skal arbeide for gode elev-

lærer relasjoner, samt hvordan de skal framstå i møte med elever med psykososiale vansker for å oppnå slik relasjon er i tråd med politiske dokumenter og føringer.

Vi finner at en kontaktlærer i studien peker på at gode relasjoner kan føre til at elevene er mer til stede i klasserommet og gjør det som forventes i skolehverdagen. Som nevnt over er dette i samsvar med politiske føringer og dokumenter som viser til at kontaktlærere forventes å bidra til at elever er tilstede i klasserommet (Meld.St. 6 (2019-2020)) og sikrer at elever utdannes (Prop. 57 L (2022 –2023)). Lignende funn kommer fram i en tidligere studie gjennomført av Mælan et al. (2018). De fant at lærere vurderte nær relasjon til elevene slik at det kunne bidra til at elevene ble på skolen, og engasjert i læring (Mælan et al., 2018, s. 20-21). Gode elev-lærer relasjoner framheves som nevnt av alle informantene i studien, men at sammenhengen mellom relasjon og det at elever er til stede og gjør som forventet ikke vektlegges av alle kontaktlærere kan henge sammen med flere ulike faktorer og det kan nevnes ulike erfaringer og refleksjoner blant informantene og med det ulik bevissthet om relasjoners mulige positive effekt på elever med psykososiale vansker. Det kan også være et resultat av manglende oppfølgingsspørsmål stilt av forsker, som følge av evne til å fange opp kontaktlæreres beskrivelse underveis i intervjuene og dermed noe som kan anses som en svakhet i studien.

Alle informantene vektlegger behovet for å få økt kunnskap om psykososiale vansker gjennom kurs. De påpeker det som viktig og av betydning i møte elever med psykososiale vansker.

Ulik praksis for kompetanseheving via kurs ved skolene

Vi ser av funn i denne studien at kontaktlærere legger vekt på det er behov for økt kunnskap ved å delta på kurs. De påpeker at det er både viktig og av betydning i deres møte med elever med psykososiale vansker. Informantene beskriver ulik erfaring i denne sammenheng. De informantene som arbeider ved samme skole er i gang med en kursrekke via Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. Begge framhever at de har lært å tenke på en annen måte enn tidligere og at kursene har gitt de mye ny og nyttig informasjon. En kontaktlærer vektlegger at hun klarer å tenke at «[...] dette er et barn som har det vanskelig og som kanskje tar det ut på en sånn måte [...]». Når det gjelder kontaktlærer

som arbeider ved en annen skole gir hun uttrykk for at hun har fått tilbud om «minimalt» med kurs, og hun beskriver at det er utfordrende i møte med elever med psykososiale vansker på grunn av lite kunnskap. Informanten sier ordet «hjelpeløs» i denne sammenheng. Det framkommer også utfordringer i uttalelser fra en av kontaktlærerne som har blitt tilbudt nevnte kursrekke. Hun sier at «[...] det er veldig utfordrende å være lærer nå for tiden for det er mye smerteuttrykk [...] det er ikke bare å tenke da at du har det ikke bra det krever litt kursing».

Om en ser på kurs som kompetanseheving i lys av politiske føringer og dokumenter finner vi nedfelt i opplæringsloven at det er skoleeier som har ansvar for å sikre «riktig og nødvendig kompetanse» og skal sørge for at det legges til rette for kompetanseutvikling (Opplæringslova, 1998, § 10-8). På bakgrunn av forskjeller ved ulike skoler som blant annet førte til at en i ulik grad klarte å fange opp elever som slet foreslo Kunnskapsdepartementet (Meld.St. 21 (2016-2017)) en desentralisering av ansvaret for kompetanseutvikling og med det gi kommunene mulighet til å arbeide med kvalitetsutvikling ut fra lokale behov. Noen år i forkant av forslaget ser vi av rapporten «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker» (Eriksen & Lyng, 2015) at funn viste at skoler hadde behov for økt kompetanse i å gjenkjenne ulike former for krenkelser (s. 8). Også i tidligere studier påpekes ulike forhold omkring kompetanse. Mælan et al. (2018) fant at lærere beskrev at de skulle være lyttende og forståelsesfulle, men vektla skillet mellom dem og det å være terapeut med begrunnelse i egen kompetanse (s. 21). I en studie gjennomført av (Ekornes, 2017) kom det fram at bare et mindretall av lærerne oppfattet at de hadde adekvat kunnskap om psykisk helse (s. 346), samt at det var en signifikant sammenheng mellom opplevd kompetanse og videreutdanning innen psykologi og/eller spesialpedagogikk hvorav de med videreutdanning ga uttrykk for en bedre opplevd kompetanse (s. 342). Øen et al. (2023) viser til at en høy andel lærere ikke hadde gjennomført trening i å ta gode avgjørelser i stressede situasjoner og viser til at det indikerer at opplæring er en undervurdert del av arbeidet (s. 11-12).

Ved å se på funn i denne studien og tidligere studier finner vi en indikasjon på at det er behov for kompetanseheving blant lærere når det gjelder psykososiale vansker. Det framkommer i denne studien en ulik praksis ved skolene når det kommer til mulighet for kompetanseutvikling gjennom kurs. Det kan henge sammen med faktorer som forståelse for kunnskapsbehovet hos skoleeier eller i faktorer som ikke omfattes av denne oppgaven, som ressurser, tid og krav til kunnskapshevinger innen andre områder i skolen som anses

nødvendig å prioritere. Statsforvalteren (2023) viser til at tillitsvalgte og ressurspersoner er inkludert i arbeidet med å finne fram til kompetansebehov, samtidig viser en nyere undersøkelse av kompetanseutviklingsmodellen gjennomført av Arbeidsforskningsinstituttet (Fossestøl, 2023) at det er mer skepsis til ordningen «jo nærmere tillitsvalgt (og lærer og klasserom)» en kommer (s. 27). Det kan indikere at enkelte lærere og tillitsvalgte opplever å ikke ha en reell stemme og påvirkningskraft når det kommer til valg av områder det settes i verk kompetanseutvikling innen. Om det samme gjelder for, særlig en, informant i denne studien er vanskelig å si, men en slik forklaring kan ikke utelukkes. Funn i denne studien viser med det at de politiske føringer som er nedfelt i opplæringsloven og framkommer i politiske dokumenter, angående kompetanseutvikling, ikke er sammenfallende med læreres erfaringer fra deres arbeidshverdag ved enkelte skoler.

Å følge med kan bidra til å avdekke at elever har vansker

Vi ser av funn i studien at kontaktlærere fremhever at deres rolle innebærer å ha et overblikk over alle elever som de har hovedansvar for. De vektlegger at de skal observere og følge med på elevene til enhver tid, som å følge med på om de har det bra og ha oversikt over hvor de er dersom de ikke dukker opp til time. En kontaktlærer beskriver det som at de skal følge med ved å sjekke med øyekontakt, samt holde øye med: [...] er de sammen med folk, er de alene, er de ute, altså det er alt, hvordan går det med angsten [...]. Denne vektleggingen av kontaktlærere sin rolle er i tråd med den politiske føringen vi finner igjen i aktivitetsplikten i opplæringsloven hvor det er nedfelt at «Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø [...]» (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017, § 9A-4 første ledd). Det kontaktlærerne derimot ikke peker på er at de skal følge med på elevene som et ledd i å sikre at de har det trygt og godt. Informantenes beskrivelser gir inntrykk av at de skal ha oversikt over hvordan elevene har det på alle områder, noe som kan sammenfalle med at det inngår i deres rolle et ansvar for å sosialpedagogiske gjøremål (Opplæringslova, 1998, § 8-2 andre ledd).

To kontaktlærere vektlegger at gode relasjoner med elevene kan bidra til å avdekke om elevene strever med noe. En kontaktlærer sier: «[...] derfor må vi jo være flinke på eh på å få til gode relasjoner spesielt med de eh som sliter». Dette er i tråd med det Kunnskapsdepartementets (Prop. 57 L (2022 –2023)) peker på, at jo mer årvåkne lærere er jo større er sjansen for at elevenes vansker oppdages tidlig, samt at den plikt som følger av

aktivitetsplikten er ment å sørge for at ingen ansatte i skolen skal kunne si at de ikke vet (Meld.St. 6 (2019-2020)). Erfaringene som beskrives kan gi en indikasjon på at gode elev-lærer relasjoner gir en ytterligere mulighet når kontaktlærere følger med på elevene, ved at det bidrar til å oppdage dersom elever strever med ulike vansker.

Å gripe inn i akutte situasjoner

Funn i studien viser at kontaktlærerne legger vekt på at de må møte elever med omsorg, men også våge å være direkte og ærlig. En kontaktlærere poengterer at hun kan gjøre det ved å: «[...] være tydelig med dem og si dette kan vi finne ut av [...], men du kan faktisk ikke holde på sånn her i dette klasserommet [...]». To kontaktlærere fremhever at når utageringer skjer ser de det som viktig å håndtere atferden som trygge voksne som tåler utageringen, smerteuttrykket. En kontaktlærer beskriver en episode der hun kom inn i et klasserom hvor det var en «opphetet» situasjon. Hun poengterer at hun da valgte å møte en elev ved å stryke eleven på ryggen, samt snakke på en beroligende og forståelsesfull måte. En kontaktlærer beskriver at hun opplever at det kan «røyne på» når elever gjennom atferd viser store smerteuttrykk, men at hun legger vekt på at hun klarer å holde seg rolig selv.

Å gripe inn i ulike situasjoner er i tråd med politiske føringer og dokumenter. Nedfelt i opplæringslovens paragraf om aktivitetsplikten heter det at ansatte skal gripe inn mot ulike former for krenkelser (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017, § 9A-4 første ledd). Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2022 –2023)) viser til at slik inngripen gjelder i akutte situasjoner, som å stanse negativ atferd, men påpeker at grensen for å gripe inn går ved fare for at den ansatte kan komme til skade eller at det kan føre til at elever krenkes. I en studie av Øen et al. (2023) ga flere lærere uttrykk for at de var redd for å ødelegge relasjonen med elevene om de gjorde noe galt i måten de håndterte utfordrende atferd på, flere lærere nevnte at de ble skuffet over seg selv ved følelsen av «getting angry» foran elevene, samt at analyser av observasjoner viste at måten lærere møter slik atferd på var avgjørende for om atferden eskalerte (s. 10). Videre fant de at lærere ofte måtte handle raskt når det var kaotisk, og med det i liten grad hadde mulighet til å «ta et steg tilbake» for å analysere situasjoner (Øen et al., 2023, s. 10). Funn i denne studien indikerer at kontaktlærere er bevisst deres plikt til å gripe inn i ulike situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Vi ser også at to informanter strekker seg langt for å løse akutte situasjoner og har erfaring med hvordan de skal fremstå til det beste for elevene og med det at en unngår at elevene krenkes ved inngripen. Det at ikke tredje informant forteller om slike akutte situasjoner kan handle om at tema ikke ble vektlagt i

intervjuet med henne eller er som følge av at forsker mangler erfaring i å gjennomføre intervju og kan med det ha gått glipp av beskrivelser og dermed ikke fulgt opp med oppfølgingsspørsmål.

Å tilby samtale som ledd i å undersøke

Det framkommer av funn i studien at to kontaktlærere legger vekt på å tilby elever samtaler når de observerer endringer i elevenes atferd. De fremhever at det handler om å gi elevene mulighet til å fortelle hva årsaken til endringen er og for å finne ut om det er noe de strever med. Dette er i tråd med politiske føringer og dokumenter. Vi finner nedfelt i opplæringslovens paragraf angående aktivitetsplikt at dersom en får mistanke om, eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø skal skolen undersøke saken snarest, dette i tillegg til at elevene har rett på å bli hørt (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017, §§ 9A-4 tredje ledd & 9A-4 femte ledd). Det kan videre sammenfalle med Kunnskapsdepartementets påpeking av kontaktlærere sitt ansvar for å forebygge utfordringer (Meld.St. 6 (2019-2020)). Videre kan det være at kontaktlæreres observasjoner av endringer hos elevene, er et resultat av kontaktlærere fokus på at de skal ha et overblikk over elevene, som omtalt over i tema om «å følge med». Den tredje informanten peker på noe lignende når hun forteller at hun gir alle sine elever telefonnummeret sitt og begrunner med at «[...] det er viktig at de har noen de kan ringe til eller sende melding [...]». Hennes uttalelser kan ikke sees i sammenheng med at hun er kjent med at en elev ikke har det bra, men kan forstås som en måte å legge til rette for å avdekke om elever strever, samt kan bidra til å forebygge utfordringer. Hennes handlinger er ikke direkte knyttet til aktivitetsplikten, og en forklaring på det er at politiske føringer ikke vil kunne pålegge kontaktlærere å gå utenfor de rammer de er ansatt under. Som her, å være tilgjengelig for elever utover skoletid.

Vi finner i tidligere studier at lærere beskriver samtaler med elever i ulike sammenhenger. Samnøy et al. (2022) fant at lærere vurderte det som at elevene hadde behov for støtte fra dem for å kunne uttrykke sine følelser og tanker (s. 68). I en studie av Mælan et al. (2018) fant de at lærere la vekt på hyppige samtaler når det beskrev sine nære relasjoner til elevene, at lærere oppfordret elever til å snakke om blant annet deres personlige liv og ting som bekymret dem, samt at lærere omtalte seg selv som dialogpartner med elever i arbeidet mot relasjoner preget av åpenhet og tillit (Mælan et al., 2018, s. 21). Det framkom av en studie at lærere ga uttrykk for at skolen anerkjente elevenes følelser og med det ga dem mulighet til å gi uttrykk for sinne

og frustrasjon ved å tilby dem flere samtaler (Øen et al., 2023, s. 8). I en nyere undersøkelse innhentet Utdanningsdirektoratet tall, samt kunnskap, fra Statsforvalteren angående deres erfaringer som ansvarlig for å håndheve regelverket etter kapittel 9A (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Undersøkelsen viste at blant brudd som framkom hyppigst, var knyttet til plikten til å undersøke (Utdanningsdirektoratet, 2023b, s. 2). I motsetning til Statsforvalterens uttalte erfaring viser funn i denne studien og tidligere studier samsvarer med de føringer som er nedfelt under aktivitetsplikten i opplæringsloven og gir indikasjon på at kontaktlærere/lærere er bevisst på deres plikt til å undersøke dersom de mistenker at en elev strever med noe, samt elevenes rett til å bli hørt.

Tiltak for å ivareta elever

Vi ser av funn i denne studien at kontaktlærere legger vekt på at de griper inn i situasjoner ved å tilby elevene en pause fra undervisningen, gir elever mulighet til å trekke seg ut av klasserommet ved ulike situasjoner. Kontaktlærerne beskriver slike situasjoner som de ganger de observerer at elever er rastløse, sitter og gråter og har det tøft, sliter, samt at det kan dreie seg om elever som «faller ut av klasserommet». En informant beskriver en situasjon der hun oppfattet at en elev hadde angstanfall: [...] hvis jeg tenker konkret på den eleven der så har en jo lært seg etter mange kurs og ditt og datt at en da [...] prøver og prate hva er det nå få de til å tenke på noe annet en har jo læret seg såne knep med å tenke på noe annet nå dette går over dette går bra». Vi finner nedfelt i opplæringslovens paragraf angående aktivitetsplikten at skolen er pålagt å iverksette tiltak dersom undersøkelser viser, eller elever sier at de ikke har det trygt og godt på skolen (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017, § 9A-4 fjerde ledd). Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2022 –2023)) peker på at skolens ansatte og skal anerkjenne en elevs opplevelse av utrygghet eller mistrivsel ved å iverksette tiltak for å bøte på problemet «i samsvar med god pedagogisk praksis (s. 250) og at slik iverksetting skal skje så fort utfordringer avdekkes (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 12). Lignende funn framkom i en studie av Mælan et al. (2018) angående elever med psykiske vansker. De fant at lærere tok i bruk ulike tiltak for å redusere elevenes press i læresituasjoner (Mælan et al., 2018, s. 21). Kontaktlæreres beskrivelse av å tillate elever pauser fra klasseromsundervisning beskrives som en måte å ivareta enkeltelever på. Det kan videre tenkes at det kan også føre til en bedre klasseromssituasjon for medelever og lærer. Videre kan det at elever går ut alene være en indikasjon på at det mangler voksne til å ta seg av elevene, at det i enkelte tilfeller ville vært den beste løsningen at noen ivaretok elevene når de ikke kunne delta i undervisningen.

En kontaktlærer framhever at som ledd i å trygge elever som ikke tør komme til skolen, for en periode tilbys hjemmeundervisning. Hun forteller at hennes timeplan i de tilfeller blir «ryddet» slik at hun kan gjennomføre en til en undervisning. Dette samsvarer med Kunnskapsdepartementets (Meld.St. 6 (2019-2020)) poengtering at det i enkelte tilfeller er behov for fleksible løsninger utenfor den ordinære undervisningen (s. 11). Men de framhever at slike tiltak ikke skal ramme elevers opplevelse av å være inkludert i fellesskapet (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 11). Det kom fram i en studie av Øen et al. (2023) at lærere mente at enkelte elever hadde behov for å være i mindre miljø fordi de ikke hadde kapasitet til å være i store klasserom og at lærere erfarte det som et dilemma at enkelte elever får hele eller deler av sin undervisning alene sammen med en lærer eller i grupper med tanke på at en forutsetning for å føle seg som en del av fellesskapet handler om å mestre sosialt samspill (Øen et al., 2023, s. 7). At kontaktlærer i denne studien strekker seg utover ordinære rammer for å ivareta enkeltelever kan indikere at lærere og skoler er villige til å strekke seg langt for å imøtekomme elevers behov. Samtidig er tanken om at slike tiltak er et dilemma ikke vanskelig å forstå, da inkludering er en viktig målsetning i skolene, men på den andre siden kan slike tiltak handle om at mange andre alternativer er forsøkt før hjemmeundervisning settes i verk. Det framkommer også av siste nasjonale Ungdata undersøkelse at det er en økning i elever som skulker skolen (Bakken, 2022) og med det kan det tenkes at skoler må benytte ulike virkemidler for å hindre fravær. Funn viser at kontaktlærere er handlet ut fra sin plikt og etter føringer som er omtalt i politiske dokumenter når det kommer til å sette i verk tiltak dersom elever strever med psykososiale vansker.

Balansering av ansvarsoppgaver

Det framkommer i studien at kontaktlærere erfarer det som utfordrende å balansere mellom ulike ansvarsoppgaver. De beskriver vansker med å ta seg av enkeltelever, samtidig som de skal ta seg av øvrige elever i klassen og det å klare å konsentrere seg om undervisningen. En informant uttrykker dette ved å stille spørsmålet «men i alle dager hvor er» fagene mine.

Denne spenningen beskrives slik av en kontaktlærer:

[...] på den andre siden har jo vi mye press på at de skal lære engelsk, matte, norsk og samfunnsfag. De skal bli så veldig gode på kompetansemål og alt mulig [...]. vet at lærere kan sitte på personalrommet og si at i dag har jeg nesten ikke fått undervist [...]

To informanter i studien viser til at denne utfordringen henger sammen med antall elever med psykososiale vansker i skolen. En kontaktlærer beskriver det som at det er et økende antall, en kontaktlærer sier det alltid er flere i hver klasse. Vi finner i enkelte politiske føringer og dokumenter tekst som kan gi et bilde på den utfordringen som kontaktlærere her beskriver og det vises til de varierte oppgaver som faller under rollen kontaktlærer. Utdanningsdirektoratet (2010) peker på at kontaktlærere har ansvar for å skape et godt psykososialt miljø og at de skal sørge for elevenes utvikling, både faglig og ikke-faglig. (Utdanningsdirektoratet, 2010). De skal være bevisst at det er sammenheng mellom hvordan elevene har det på skolen og deres «evne» til å lære. Djupedalsutvalget skriver at «God opplæring skaper trygge psykososiale skolemiljøer [...]» (NOU 2015: 2, s. 18) og Kunnskapsdepartementet viser til at elever som er trygge og trives vil lære bedre (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 7). I kontaktlæreres arbeid med å sørge for elevenes utvikling skal de blant annet sikre at elevene forberedes på fremtiden når det kommer til arbeid, utdanning, kunne bygge relasjoner og bli i stand til å ta vare på seg selv og andre (Meld.St. 6 (2019-2020)). De skal videre arbeide forebyggende i forhold til krenkelser (Endringslova til opplæringslova og friskolelova, 2017, § 9A-4) og de skal møte elevene støttende og med omsorg (Meld.St. 6 (2019-2020)).

Tidligere studier peker på lignende utfordringer. Samnøy et al. (2022) fant at lærere strevde med å sørge for elevenes trivsel på den ene siden og krav til faglige prestasjoner på den andre siden (s. 70). Det kom fram av Mælan et al. (2018) sin studie at lærere erfarte en spenning mellom tidsbruk til å være dialogpartner med elevene og det å gjennomføre andre arbeidsoppgaver (s. 21). Lærere som snakket om et krysspenn mellom å ta seg av elevers behov på den ene siden og ta vare på hele klassen på den andre siden var blant funnene i studien til Øen et al. (2023, s. 10). Det framkommer i denne studien, og i tidligere studier, at kontaktlærere opplever det som utfordrende å balansere mellom deres oppgaver og ansvar i forhold enkeltelever, klassen og undervisning, hvorav to informanter peker på sammenhengen med mengden elever som har psykososiale vansker. I tråd med politiske dokumenter og føringer innebærer læreres rolle varierte ansvarsoppgaver og Ungdata undersøkelser viser unges selvrappoterer viser at et økende antall elever bruker narkotika, omkring hver 20. elev drikker alkohol, 6 % har mobbet andre minst hver 14. dag, flere skulker, mens psykiske plager ser ut til å ha flatet ut (Bakken, 2022). Oppsummert kan det være en indikasjon på at kontaktlærere erfarer en spenning i det å klare å ivareta de ansvarsoppgaver de er pålagt som

ansatt i ungdomsskolen i dag og at det har sammenheng med mengden elever med psykososiale vansker i skolen i dag.

Andre yrkesgrupper i skolen for økt kompetanse

Vi ser av funn i studien at kontaktlærere uttrykker utfordringer i skolehverdagen som de beskriver som behovet for flere voksne til å ta seg av elevene. De beskriver det som andre voksne og nevner flere yrkesgrupper, samt eksemplifiserer ved å si miljøterapeuter. En informant sier at de «[...] trenger hjelp av noen som kanskje har mer greie på det enn det vi har [...]». Kontaktlærerne poengterer videre at samarbeid med andre yrkesgrupper i skolen kunne gitt økt kompetanse som kunne vært nyttig i deres hverdagslige møte med elever med psykososiale vansker. En informant sier at det i skolen «[...] kan ikke lenger bare være den gamle tradisjonelle læreren [...]». En kontaktlærer sier skolen hun er jobber ved har ansatt en sosionom, men ser behovet for flere miljøterapeuter. Nyere studier kan ses i sammenheng med funn i denne studien. I en utforskning angående tverrfaglig samarbeid fant Kirsten Jæger et al. (2023) at lærere ved barne- og ungdomsskoler understreket deres behov for «reell og generell avlastning i sine arbeidsoppgaver», dette framfor tips og støtte (s. 223). I en studie av Ekornes (2017) framkom det at lærerne har behov for råd fra fagpersoner i møte med elever med psykisk helse-problemer (s. 346), men det ble ikke uttalt om disse fagpersoner skulle være ansatt i skolen eller om det ble siktet til eksterne ressurser. Ser man funn i denne studien i lys av politiske føringer og dokumenter finner en at Kunnskapsdepartementet for mer enn ti år siden i en tilrådning til Stortinget pekte på behovet for økt bevissthet omkring lærernes bruk av tid i skolen (Meld. St. 19 (2009–2010), s. 5). De foreslo at lærere skulle kunne bruke mer av arbeidstid knyttet til undervisning (Meld. St. 19 (2009–2010), s. 9), og blant anbefalingene deres var at skoleeiere skulle legge til rette for andre yrkesgrupper inn i skolen, for oppfølging av psykososiale problemer og med mål om å avlaste lærerne (Meld. St. 19 (2009–2010), s. 50).

I forbindelse med ny opplæringslov framkom det i høringsuttalelser fra Barneombudet, LO, YS og Utdanningsforbundet pekte på nødvendigheten av ulik kompetanse og yrkesgrupper i skolen, som sosialfaglig kompetanse og miljøarbeidere (Prop. 57 L (2022–2023), s. 440). Dette blir bare delvis ivaretatt i det Kunnskapsdepartementet (Prop. 57 L (2022–2023)) skriver at nødvendig kompetanse i skolen er kommunens ansvar og at de vurderer det som at opplæringsloven ikke skal inneholde en liste over rett og nødvendig kompetanse, fordi en slik liste ikke vil kunne bli uttømmende som følge av variasjoner i lokale behov (s. 440). Slik det

framkommer vil det kunne bety ulik praksis ved skolene, noe vi finner i denne studien når en kontaktlærer forteller at «hennes» skole har ansatt en sosionom. Det peker seg ut som interessant at Utdanningsforbundet ser ut til å være enig med kontaktlærere i denne studien. Det er likevel noe uklart om de viser til en lovfesting av andre yrkesgrupper i skolen, eller om de ser seg enig i Kunnskapsdepartementets tilrådning om at det gjøres lokale vurderinger for kompetansebehov i skolen.

Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å få økt kunnskap om hva kontaktlærere i ungdomsskolen vektlegger og fremhever som utfordrende i møte med elever med psykososiale vansker. Det har ikke vært et mål å generalisere funn, men å rette søkelys på kontaktlæreres erfaringer sett fra deres opplevelsesverden. Bakgrunn for valg av tema for dette forskningsprosjektet har vært lærers medieuttalelser om vanskelige forhold omkring deres arbeid i skolen, samt at mange unge sliter med psykososiale vansker. Det teoretiske perspektivet for studien har vært politiske føringer og dokumenter, samt tidligere forskning.

Det er samsvar mellom det kontaktlærere vektlegger og politiske føringer og dokumenter på flere områder. Det gjelder elevenes rett til å oppleve skolen som et trygt sted og være og kontaktlærere plikt til å sørge for at elevene opplever skolen slik. Elev – lærer relasjon fremheves som viktig. Videre framkommer det at flere delplikter i opplæringslovens aktivitetsplikt ivaretas av kontaktlærere. Kontaktlærernes beskrivelser av disse områdene som er i samsvar med opplæringsloven, samt politiske dokumenter er ikke uttalt eksplisitt, noe som kan indikere at de er godt kjent med disse pliktene og føringene og med det møter elever i skolehverdagen med handlinger som er imøtekommende med deres plikter. Når det er sagt skal ikke deres mulige skjønnsmessige vurderinger og mulige genuine interesse for elevene overskygges av politisk konstruerte forklaringer, det er mer ment å fungere som fungere som en konklusjon av hva som har kommet fram i diskusjonen av funn og teori.

Kontaktlærere vektlegger behov for kompetanseheving gjennom kurs, en utfordring med opplevelsen av manglende kunnskap og forskjellige erfaringer med tilbud om kurs. I politiske dokumenter har det gjennom flere år blitt varslet om manglende kompetanse innenfor ulike vansker som faller under psykososiale, tillitsvalgte er gitt mulighet til å melde kompetansebehov på vegne av sine medlemmer, skoleeier er lovpålagt et ansvar for kompetanseutvikling og en tidligere studie viser at lærere mangler kompetanse innen psykisk helse. Dette kan indikere at det er en avstand mellom politiske føringer som viser til at skolene skal ha nødvendig og relevant kompetanse og kontaktlæreres erfaringer fra hverdagen i ungdomsskolen, samt at denne avstanden er større eller mindre avhengig av hvilken skole en arbeider på.

Kontaktlærere opplever det som utfordrende å veksle mellom å ivareta enkeltelever, klassen og undervisningen og vi finner lignende funn i tidligere studier. Dette spennet kan indikere at

de varierte arbeidsoppgavene som er pålagt kontaktlærere i ungdomsskolen og den mengden elever som strever med psykososiale vansker fører til krevende arbeidshverdager for lærerne, som skal sørge for at elevene skal utvikle seg både faglig og ikke-faglig.

Kontaktlærere gir uttrykk for behovet for at det ansettes andre yrkesgrupper i skolen som et ønske om økt kompetanse som kan være nyttig i møte med elever med psykososiale vansker. Lignende funn framkommer i en tidligere studie. I en høringsuttalelse i forbindelse med ny opplæringslov uttalte blant andre Utdanningsforbundet nødvendigheten av andre yrkesgrupper i skolen og allerede for flere år siden ble dette behovet omtalt av Kunnskapsdepartementet i et politisk dokument. Enkelte skoler velger og ansatte andre faggrupper i skolen og det gis rom for slike valg om en viser til opplæringsloven, men det er ikke lovpålagt. Slik det kommer fram av Kunnskapsdepartementets vil også ny opplæringslov åpne for lokale vurderinger, og med det vil en kunne se skoler uten andre yrkesgrupper også i tiden fram. Med det kan en si at kontaktlæreres behov ikke blir ivaretatt av politiske føringer.

Som forslag til forskning kan nevnes behovet for økt kunnskap om læreres erfaringer fra deres arbeidshverdag, deres livsverden, og de oppgaver som ligger til deres rolle og med det få innsikt i hvor mye av deres arbeid som kan knyttes direkte til deres grunnutdanninger og undervisning. Det kunne også vært interessant med økt kunnskap om det spenn som ligger mellom politiske føringer og læreres faktiske hverdag i skolen.

Litteraturliste

- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 5/22). O. NOVA.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter IE. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 500-522). Cappelen Damm akademisk.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! : et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (Bd. 2015:6). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6261/r2015-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd edition. utg.). SAGE.
- Buli-Holmberg, J. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker. Muligheter for alle*. Ad notam Gyldendal.
- Deloitte. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>
- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian journal of educational research*, 61(3), 333-353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Endringslov til opplæringslova. (2002). *Lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. (LOV-2002-12-20-112). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2002-12-20-112>
- Endringslova til opplæringslova og friskolelova. (2017). *Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. (LOV-2017-06-09-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5092>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th. utg.). SAGE.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fossetøl, K. (2023). *Programteori som redskap for evaluering av tiltak i skolesektoren. Temanotat 4: En gjennomgang av lokal kompetanseutvikling for grunnopplæringa (desentralisert ordning for kompetanseutvikling)*. (AFI-rapport nummer: 2023:04). Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3060385/r_2023_04_programteori%20om%20redskap%20for%20evaluering%20av%20tiltak%20i%20skolesektoren.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fylkesnes, S. & Lindahl, A. G. (2021). Grunnskolelæreres opplevelser med desentralisert kompetanseutviklingsprosjekt (Dekomp): Implikasjoner for implementering av fremtidig utdanningspolicy. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(5), 442-454. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-03>
- Gouëdard, P., Pont, B., Rouw, R. & Shewbridge, C. (2020). *Bedre kvalitet i den norske skolen 2020: fremgang for kompetanseutviklingsmodellen* (Education policy perspectives Nr. 8. , Issue. OECD. https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/partnerskap/hva-er-dekomp/ocd_vurdering_dekomp_oktober_2020.pdf
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1. utg. utg., Bd. 3, s. 15-42). Høyskoleforlaget.

- Haugen, R. (2008b). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer *I Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (Bd. 3, s. 43-72). Høyskoleforl.
- Kirsten Jæger, F., Kristina Areskoug, J., Miriam Dubland, V. & Anne Katrine, F. (2023). Praksisfellesskap i endring i norsk grunnskole? Læreres erfaringer med tverrfaglig samarbeid om elevers faglige og sosiale mestring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.4054>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Meld. St. 19 (2009–2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. . Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Moser, A. & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *Eur J Gen Pract*, 24(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Myhrvold, L. T. (2023, 02.08.2023 07:00). Fremsnakking løser ikke lærerkrisen. Mobbing. Fravær. Kjedsomhet. Vold og trusler. Dette er utfordringer vi ikke kan fremsnakke oss ut fra. . *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/O8Brlb/fremsnakking-loeser-ikke-laererkrisen>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., Samdal, O. & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral care in education*, 36(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1422005>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæring*. (LOV- 1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- OsloMet. (u.å.). *Evaluering av ny kompetansemodell*. OsloMet. Hentet 19. mars 2024 fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/evaluering-av-ny-kompetansemodell>
- Ot.prp.nr.72 (2001-2002). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregående opplæring (Om skolemiljøet til elevene)*. . U.-o. forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-72-2001-2002/-id169160/?ch=1>

- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2018). *Essentials of nursing research : appraising evidence for nursing practice* (9th. utg.). Wolters Kluwer.
- Prop. 57 L (2016 –2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5f86ff7bd94e4810acf13e4a5f772a9c/no/pdfs/prp201620170057000dddpdfs.pdf>
- Prop. 57 L (2022 –2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Prop. 126 L (2022–2023). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2458f88db09b474fb02e3ea3b1768b3b/no/pdfs/prp202220230126000dddpdfs.pdf>
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring. (2021). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* (FOR-2021-01-26-230). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2021-01-26-230>
- Samnøy, S., Thurston, M., Wold, B., Jenssen, E. S. & Tjomsland, H. E. (2022). Schooling as a contribution or threat to wellbeing? A study of Norwegian teachers' perceptions of their role in fostering student wellbeing. *Pastoral care in education*, 40(1), 60-79.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1855673>
- Smedrud, J., Vennerød-Diesen, F. F. & Wendelborg, C. (2022). *Tilskuddsordning for kompetanseutvikling. Sammenstilling og rapportering* (Rapport 2022:14). NIFU.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3039068/NIFUrapport2022-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 15. desember 2023). *Elevar i grunnskolen*. Hentet 1. mai 2024 fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Statsforvalteren. (2023). *Desentralisert kompetanseutvikling. Plan for skolebasert kompetanseutvikling. I region Kristiansand 2023*. Statsforvalteren. .
<https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-agder/dokument-agder/barnehage-og-opplaring/nasjonale-satsinger-for-kompetanseutvikling/planer-desentralisert-kompetanseutvikling-i-skolen/2023/dekomp-region-kristiansand.pdf>
- Straand, S. (2011). Tverrfagleg, helsefremmande psykososialt arbeid. Rammevilkår, kunnskap og praksis. I S. Straand (Red.), *Samhandling som omsorg : tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 19-42). Kommuneforlaget AS
- Talseth, R. (2011). Psykososiale vansker hos barn og unge - tverrfaglig oppfølging i kommunene. I S. Straand (Red.), *Samhandling som omsorg : tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 238-248). Kommuneforlaget AS.
- Tegnander, D., Fosseland, E. A. & K., K. A. (2022). Ofret lærerstilling og ansatte Stian i stedet: Et vellykket grep. *NRK Nordland*. https://www.nrk.no/nordland/rognan-ungdomsskole-droppet-laererstilling_-ansatte-tiltakskoordinator-1.16121021
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori : for helsefag* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitets- og høyskoleloven – uhl. (2023). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)* (LOV-2023-06-16-65). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Universitetsloven 2005 – univl. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. (LOV-2005-04-01-15). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-04-01-15>

- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*. (Udir-2-2010) [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet.
https://www.google.com/search?q=retten+til+et+godt+psykososialt+milj%C3%B8&dq=retten+til+et+godt+psykososialt+milj%C3%B8&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyCggAEEUYFhgeGDkyCAGBEAAYFhgeMgoIAhAAGIAEGKIEMgoIAxAAAGIAEGKIEMgoIBBAAGIAEGKIEMgYIBRBFGDzSAQoxMzyczMmowajE1qAllsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*. Udir.no. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Undersøkelse av brudd på opplæringsloven kapittel 9A. Oppsummering av spørring til statsforvalter i forbindelse med oppdrag. 2022-041*. Udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/saker-meldt-til-fylkesmennene-om-skolemiljo/undersokelse-av-brudd-pa-opplaringsloven-kapittel-9a/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Det psykososiale skolemiljøet til elevene. Til deg som er forelder* [Brosjyre]. Utdanningsdirektoratet.
<http://www.minskule.no/DynamicContent//Documents/347-Oltedal-Foreldrehefte-%C2%A79A-e3bb1bf9-2d3e.pdf>
- Øen, K., Krumsvik, R. J. & Skaar, Ø. O. (2023). Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery. *Frontiers in education (Lausanne)*, 8.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.967279>

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Like i forkant av intervju:

Informasjon om prosjektet. Gjennomgang av samtykke, samt sikre at denne er signert av informant. Minne informant om å ikke gi opplysninger som er personidentifiserende når det gjelder tredjeperson.

- Kan du fortelle om din utdannings og arbeidserfaring
- Kan du si noe om dine arbeidsoppgaver som kontaktlærer (og tenker i forhold til tema)
- Det er mulig sånn at vi har ulik forståelse av hva psykososiale vansker er. Kan du si noe om hva du legger i begrepet, bruker du andre ord?
- Se for deg en elev/elever du har vært i kontakt med i ditt arbeid som du tenker har psykososiale vansker (hvordan forstod du at elev(er) hadde slike vansker - se gjerne for deg konkrete hendelser/ situasjoner – din erfaring).
- Beskriv hva du mener kjennetegner elever med psykososiale vansker
 - o – fortelle/beskriv hvordan disse vanskene kom(mer) til uttrykk – din erfaring.
- Hvor har du fått forståelsen fra, om psykososiale vansker?
- Beskriv hvordan du handler/hva du gjør i møte med elev(er) med psykososiale vansker – se gjerne for deg en konkret/konkrete hendelser/situasjoner.
- Fortell hvordan du opplevde disse møtene – gjerne hva du tenkte og følte.
- Sett i ettertid av disse møtene– kan du beskrive eller fortelle om det er noe du tenker du kunne gjort mer av, på en annen måte, eventuelt andre tanker

Etter intervju. Still spørsmål om jeg kan ta kontakt dersom noe er uklart, det dukker opp spørsmål jeg ønsker å stille som jeg har blitt klar over underveis i prosessen. Still spørsmål om det er ønskelig å få tilsendt transkriberingen for å sikre at jeg har forstått informant, samt for å gi informant mulighet til tilbakemelding angående tilføyinger og eventuelt endringer.

Vedlegg 2 - Invitasjon til deltakelse

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres erfaringer med å møte elever med psykososiale vansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om kontaktlæreres erfaringer i møte med elever med psykososiale vansker. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mange unge sliter med psykososiale vansker (psykiske og sosiale vansker) og formålet med prosjektet er å få kunnskap om hvordan møte med disse elevene erfarer av kontaktlærere, i deres skolehverdag. Denne masteroppgaven i psykososial helse har et omfang på 30 studiepoeng.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne forespørselen går til kontaktlærere ved ungdomsskoler, da det er dere som har innsikt i prosjektets formål/ den kunnskap jeg søker. Jeg ønsker å intervju deg som har erfaring med å møte elever med psykososiale vansker. Målet mitt er å intervju seks kontaktlærere ved tre ulike ungdomsskoler. Jeg har tatt kontakt med rektor ved din skole med forespørsel om at invitasjonen videreformidles deg som kontaktlærer ved skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som informant vil det innebære at du deltar på et individuelt intervju på om lag 30 – 60 minutter og du kan velge sted for gjennomføring av intervjuet. Gjennom intervjuet vil det gjøres lydopptak ved bruk av diktafon. Dette lydopptaket skal jeg transkribere like i etterkant av intervjuet. Det kan tenkes at jeg i løpet av prosjektets første periode (høsten 2023) vil ta kontakt med deg, dersom det er tema jeg ønsker nærmere informasjon om.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, veileder Silje Haugland og biveileder Heidi Esma Dahl Bønnhoff som vil ha tilgang til opplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger vil disse erstattes av en kode. Kode og personopplysninger vil oppbevares separat, adskilt fra øvrige data.

Ved publikasjon vil du som deltaker ikke kunne gjenkjennes fordi du, i likhet med andre deltakere, vil omtales som kontaktlærer/ informant. I tillegg vil det ikke komme fram hvilke skoler som er involvert. Det er også slik at da jeg sender invitasjon via rektor ved din skole, er jeg ikke kjent med hvem som mottar invitasjon. Videre vil du kontakte meg direkte dersom du ønsker å delta og det er dermed opp til deg selv om du informerer øvrige ansatte/andre om du har takket ja til deltakelse.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?
Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. mai og all data fra intervju vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for personverndata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Agder ved Eirin Brenden Pedersen – telefonnummer 957 26 081, mailadresse eirbped@gmail.com og Silje Haugland, mailadresse silje.haugland@uia.no.

- Vårt personvernombud: Trond Hauso, mailadresse trond.hauso@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Silje Haugland

Eirin Brenden Pedersen

Veileder

Student

Vedlegg 3 - Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres erfaringer med å møte elever med psykososiale vansker» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 - Godkjenning SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

08.09.2023 ▾

Referansenummer

905327

Vurderingstype

Automatisk ⓘ

Dato

08.09.2023

Tittel

Læreres erfaringer med å møte elever med psykososiale vansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for psykososial helse

Prosjektansvarlig

Silje Haugland

Student

Eirin Brenden Pedersen

Prosjektperiode

01.10.2022 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

Vedlegg 5 - Godkjenning FEK



Eirin Brenden
Pedersen

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 21/09/2022

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Læreres erfaringer med å møte elever med psykososiale vansker

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURAADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO